DOTT. GIACOMO TAURO

LIBERO DOCENTE DI PEDAGOGIA NELL'UNIVERSITÀ DI ROMA

INTRODUZIONE

ALLA

PEDAGOGIA GENERALE

Parte I. La filosofia dell'educazione. - Gradi dello studio dell'educazione. - Rapporti della filosofia dell'educazione con le scienze affini. - Logica della Pedagogia.

Parte II. Il concetto di educazione nei principali sistemi di filosofia. - Del nuovo concetto dell'educazione. - Elementi particolari che rientrano nella nozione di educazione. - Fondamenti del fatto educativo. - Definizione dell'educazione. - Definizione della Pedagogia. - Divisione e partizione della Pedagogia.

ROMA

SOCIETÀ EDITRICE DANTE ALIGHIERI

1906

PREFAZIONE

Il presente lavoro costituisce la prima parte di una mia opera organica intorno alla scienza dell'Educazione, alla quale da parecchi anni con amorosa lena attendo.

Esso mira a dare una preliminare orientazione sul vasto territorio della Pedagogia, a mostrare i rapporti che legano questa alle altre parti dello scibile umano, ad indagare le basi e l'essenza del fenomeno educativo.

In tanta disparità di opinioni, di scuole, di tendenze intorno alla natura, al contenuto, ai limiti, ai metodi di questa disciplina, mi è sembrata opportuna una guida metodica, che possa giovare ad introdurre, con criteri larghi e sicuri, nel campo della Pedagogia, chi voglia, senza prevenzioni di scuole, nè unilateralismi di cultura, occuparsi, con severo spirito scientifico, di questi studî, ai quali il presente volume vuol servire di propedeutica.

Con tale intendimento, riassumendo ed ordinando sistematicamente in esso le lezioni tenute nell'Università di Roma negli anni accademici 1903-904 e 1904-905, io l'ho composto, nella fiducia che colmi una lacuna nella letteratura pedagogica italiana ed invogli i giovani migliori dei nostri Atenei allo studio di una scienza, purtroppo spesso non apprezzata quanto merita.

Roma, 25 luglio 1905.

GIACOMO TAURO.

INDICE ANALITICO

PARTE PRIMA

Capo I.

La filosofia dell'educazione.

Capo II.

Gradi dello studio dell'educazione.

Capo III.

Rapporti della filosofia dell'educazione con le scienze affini.

Capo IV.

Logica della pedagogia.

PARTE SECONDA

Capo I.

Il concetto di educazione nei principali sistemi di filosofia.

Capo II.

Del nuovo concetto dell'educazione.

Capo III.

Elementi particolari che rientrano nella nozione di educazione.

Capo IV.

Fondamenti del fatto educativo.

Capo V.

Definizione dell'educazione.

Capo VI.

Definizione della pedagogia.

Capo VII.

Divisione e partizione della pedagogia.

PARTE PRIMA

CAPO I.

La filosofia dell'educazione.

SOMMARIO: 1. Le religioni e l'educazione - 2. La filosofia e l'educazione - 3. Distacco delle diverse scienze dalla filosofia - 4. Costituzione delle filosofie particolari - 5. L'educazione e l'evoluzione del sapere - 6. Costituzione della scienza dell'educazione - 7. Periodi dello studio dell'arte di educare - 8. Evoluzione della pedagogia - 9. La filosofia dell'educazione - 10. Oggetto della filosofia dell'educazione - 11. Funzione etica della filosofia dell'educazione - 12. La filosofia dell'educazione e l'ideale pedagogico - 13. La filosofia dell'educazione fattore dell'evoluzione educativa.

1. Le religioni e l'educazione.

§ 1. La *fonte* primitiva e più antica di tutte le conoscenze umane ritrovasi nelle *tradizioni religiose*. Queste non solo tentano di rispondere alle questioni che l'uomo istintivamente si pone intorno alla sua natura, alle sue origini, alla sua destinazione ed alle sue relazioni col mondo, ma contengono anche le regole di condotta della vita e le massime ed i precetti ai quali deve essere informata l'educazione.

Infatti, le prime norme educative si ritrovano nei *libri sacri*, nei quali è consegnato l'insegnamento religioso, sia dai rivelatori o fondatori di religioni, sia, dopo di loro, dai loro interpreti. Così nell'*India* gl'inni del Rigveda ed il codice di Manu che posseggono la sostanza della religione più antica di quel paese, cioè del Brahmanesimo, nell'antica *Persia* il Zend-Avesta, che espone la dottrina di Zoroastro, nella *Giudea* l'Antico Testamento e le tavole della Legge con la religione che da Mosè fu denominata mosaica, e più generalmente si dice *ebraica*, presso i *Cristiani* gli Evangeli, tra gli *Arabi* il Corano contengono precetti educativi, che, riassumendo il risultato di lunghe serie di esperienze fatte dai popoli attraverso

parecchie generazioni, si presentano con l'autorità di una sanzione sovrannaturale che li rende più solenni e più importanti. Anche nell'antica *Grecia*, dove la religione esercitò un ufficio molto meno importante, la tradizione pedagogica trasmette il mito del centauro Chirone che educa l'eroe Achille figlio della ninfa Teti. E però le religioni, queste culle primitive del sapere umano, sono anche le culle della pedagogia.

2. La filosofia e l'educazione.

§ 2. Ma ben presto, per l'attività indagatrice dello spirito umano, il sapere si venne formando ed organizzando indipendentemente dai dogmi religiosi.

Gli uomini primitivi, venendo a contatto con la realtà, fecero le prime esperienze, le quali, nel progresso del tempo, andarono sempre più aumentando, e dettero così origine al sapere umano — sapere rudimentale, caotico e frammentario — destinato non pertanto a formare il primo nucleo della scienza o sapienza umana.

Accanto alla *religione* sorge in tal modo la *filosofia*, cioè la scienza che tenta abbracciare tutto il sapere ed aspira all'unità ed alla totalità delle conoscenze.

La filosofia è nella sua origine la sintesi di tutte le esperienze umane fatta col solo aiuto della ragione e senza l'intervento di esseri sovrannaturali ed è anche essa culla del sapere.

Duplice è adunque la primitiva organizzazione del sapere umano: *teologica* o religiosa e *filosofica*.

Nella filosofia, come già nella religione, le esperienze educative sono anche esse raccolte ed ordinate.

Duplici sono anche le fonti delle esperienze pedagogiche: i *libri sacri* delle religioni e gli *scritti* dei filosofi primitivi. Negli uni e negli altri si ritrovano i più antichi precetti educativi fissati e trasmessi dalla tradizione.

3. Distacco delle diverse scienze dalla filosofia.

§ 3. Sintesi di tutte le esperienze, la filosofia comprese embrionalmente i primordi di tutte le scienze. Ma a poco a poco queste si andarono distaccando da quella ed aspirarono a diventare autonome, mentre si veniva costituendo nel concetto del sapere universale un organismo delle scienze filosofiche.

Già in Grecia, prima dei tempi di Platone e di Aristotele, la *medicina* e le *scienze matematiche* si erano distaccate dalla filosofia ed avevano speciali cultori. Con Aristotele e con Teofrasto si vanno distaccando anche le *scienze naturali*. *L'astro-*

nomia si emancipa con Aristarco, Ipparco e Tolomeo, ai tempi della scuola di Alessandria. L'*idrostatica* e la *meccanica* scientifica si costituiscono con Archimede poco tempo dopo, mentre la *fisica*, come scienza generale della natura, continua ad essere coltivata dai filosofi nei commentari a quella di Aristotele, finchè trova il proprio metodo e si rende libera con Galileo Galilei. La *chimica* diventa una scienza autonoma col Lavoisier. *L'economia pubblica*, preceduta dalla domestica nei libri di Senofonte e da alcune idee sui commerci e sugli scambi della moneta nelle opere di Aristotele, non diventa una scienza a sè che nei tempi moderni, e, segnatamente, per opera di Adamo Smith e dell'italiano Antonio Genovesi. Ultime a distaccarsi dalla filosofia e ad assumere autonoma individualità sono state le cosidette *scienze morali* e *politiche*. Nel secolo XIX si costituiscono in tal modo la *glottologia* e la *filologia comparata* con Francesco Bopp e Iacopo Grimm, la *statistica* con Adolfo Quetelet, la *scienza delle religioni* col Renan, con lo Strauss e con la scuola di Tubinga, e finalmente tendono a costituirsi in scienze autonome la *sociologia*, la *psicologia sperimentale*, l'*etica*, l'*antropologia*, la *pedagogia* (1).

Non si deve però credere che, nel costituirsi, le scienze speciali altro non abbiano fatto che distaccarsi dalla madre comune, avendo esse conservato con la filosofia, oltre alle idee fondamentali dei gruppi cui appartengono, il *metodo generale* ed i *precetti logici* della scienza, le cui applicazioni alle particolari discipline non sono state possibili senza che o i rispettivi fondatori fossero *filosofi* o dai filosofi ne ricevessero il concetto e l'impulso. Ma, distaccatesi dalla filosofia e diventate autonome, le singole scienze speciali hanno tenuto a negare la filosofia; anzi ogni liberazione dalla filosofia è stata sempre accompagnata da una negazione della medesima.

4. Costituzione delle filosofie particolari.

§ 4. Liberatesi dalla filosofia e costituitesi autonomicamente, mentre da una parte le singole scienze speciali hanno negato la filosofia dichiarandosi indipendenti, dall' altra ogni scienza speciale è venuta tendendo ad impregnarsi di idee filosofiche, a divenire, in una parola, filosofica, cioè ad ammettere in se stessa una parte generale o filosofica.

(1) L. Ferri, *L'evoluzione filosofica*, in *Rivista italiana di filosofia*, anno 1898, fasc. gennaio-febbraio.

Quando lo studioso specialista, dall'esame delle esperienze raggruppantisi intorno al fatto particolare che costituisce l'oggetto peculiare della sua disciplina, ascende a considerazioni generali intorno al fatto stesso, all'esame ed alla critica dei risultati della scienza particolare, e si addentra nella ricerca della connessione di questo fenomeno con altri affini, addiviene alla formazione di idee generali che superano l'ambito proprio della scienza speciale. Si sono così avute diverse filosofie particolari, cioè *filosofie di scienze speciali* e *filosofie di gruppi di scienze* (1). E sono sorte in questo modo la filosofia della chimica, quella della biologia, della fisica, della matematica, del diritto, ecc.: tutte filosofie particolari che si avvolgono nello studio dei problemi generali di queste diverse scienze, superando la specialità delle ricerche proprie delle singole discipline. Queste filosofie particolari hanno poi permessa la ricostituzione della filosofia generale, la quale, fondandosi sulle connessioni che intercedono fra le diverse filosofie particolari, vien risorgendo, giovandosi delle scoperte fatte dalle diverse scienze speciali. Così la filosofia, rinnovandosi su basi scientifiche e critiche, riabilita se stessa ed afferma altamente non solo la sua risurrezione, ma anche la sua perennità.

E però la filosofia, per rispetto alle scienze speciali, compie un duplice ufficio, contenendo essa in se stessa embrionalmente i nuclei delle diverse scienze e quello finale di sintesi e d'integrazione del lavoro speciale delle singole scienze. Essa è quindi o *anticipazione* del pensiero sul saputo per via della *teologica* o della *metafisica* escogitazione, o consiste nell'*immanenza* del pensiero nel realmente saputo (2).

La filosofia è prima anticipazione generica di problemi che la scienza deve ancora elaborare specificatamente, e poi è riassunto ed elaborazione concettuale critica dei risultati cui

---

(1) Cfr. sul concetto delle *filosofie particolari* lo SCHOPENHAUER, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Leipzig, 1873, Zweiter Band, Kap. 12, pag. 140 e seg.; H. GIRARD, *La philosophie scientifique*, Paris-Bruxelles, 1880, pag. 31 e seg.; A. ANGIULLI, *La filosofia e la scuola*, Napoli, 1888, pag. 20 e 33; W. WUNDT, *System der Philosophie*, Leipzig, 1889, Einleitung, III, p. 33 e seg.; ICILIO VANNI, *Il problema della filosofia del diritto nella filosofia, nella scienza e nella vita ai tempi nostri*, Verona, 1890, pag. 23-33.

(2) A. LABRIOLA, *L'università e la libertà della scienza*, Roma, 1897, pag. 17; id., *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, 2ª edizione, Roma, 1902, pp. 56 e segg.

le scienze siano già giunte. E però non vi ha antitesi fra scienza e filosofia. La filosofia non è scienza o dottrina a parte di cose proprie e particolari, ma è semplicemente *un grado*, *una forma*, *uno stadio* del pensiero per rispetto alle cose che entrano nel campo delle esperienze (1).

5. L'educazione e l'evoluzione del sapere.

§ 5. Come di tanti altri fatti ed aspetti della realtà, così anche del fatto dell'educazione si ritrovano accenni e considerazioni nella filosofia generale primitiva, la quale, abbracciando tutte le cognizioni del suo tempo, come non poteva certamente trascurare le esperienze compiute dagli uomini intorno al fatto dell'educazione, così d'altra parte non poteva intorno allo stesso compiere un esame approfondito, essendo questo fatto involuto con tutti gli altri fatti della realtà. E però considerazioni varie intorno al fenomeno educativo si ritrovano presso i più antichi filosofi, ma non un ordinamento sistematico di esperienze intorno ad esso, nè, tanto meno, trattazioni elaborate e dottrinali. Ma, per l'immenso suo valore pratico, il fatto dell'educazione si andò presto distaccando dagli altri fatti e dette origine a studî ed a ricerche particolari, che però stentarono a consolidarsi in una rigorosa e scientifica organizzazione, non solo per la grande complessità del fenomeno educativo, ma anche per gli intimi rapporti che esso ha con gli altri fatti, in quanto il fatto dell'educazione è un aspetto particolare dello sviluppo intellettuale, morale e sociale dell'umanità ed è intimamente connesso con la vita biologica e sociale dell'uomo.

6. Costituzione della scienza della educazione.

§ 6. Non pertanto, avendo il fatto dell'educazione un carattere speciale, che nettamente lo distingue da tutti gli altri fenomeni biologici e sociali, può essere studiato isolatamente e dare origine ad una ricerca speciale metodica e sistematica. L'origine pratica poi del bisogno scientifico dell'educazione è derivata dalla considerazione della necessità di usufruire delle esperienze compiute dalle generazioni anteriori per meglio preparare alla vita le nuove generazioni. Ed in questo senso il

---

(1) In tal senso devesi anche intendere la cosiddetta *filosofia scientifica*, cioè come filosofia che si fonda sui risultati delle scienze e non riesce possibile se non « a chi entri nei particolari della realtà con la penetrazione che è propria di un metodo genetico inerente alle cose ». Cfr. A. LABRIOLA, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, pag. 73.

bisogno di organizzare le esperienze intorno all'educazione si collega ad uno dei fatti più intimi e profondi della vita umana. L'educazione è invero la condizione indispensabile all'esistenza ed al progresso della vita civile dell'uomo. Lo studio quindi del fatto e dell'arte dell'educazione è uno studio antico quanto la civiltà. Esso coincide con le prime riflessioni dell'uomo, in quanto l'attenzione umana si portò sino dai primordi naturalmente e necessariamente sul fatto dell'allevamento della prole. Sorto quindi con l'incominciare della civiltà, lo studio del fatto dell'educazione costituì uno dei principali problemi delle umane generazioni. Ma non potè assurgere a rigore scientifico per le gravi difficoltà che si presentavano allo studioso di separare e distinguere il fatto dell'educazione dagli altri fatti con i quali era congiunto e di studiarlo anche nella sua organica connessione con questi. E perciò la *Pedagogia* è stata una delle ultime a sorgere nel novero delle scienze sorelle, appunto per la maggiore complessità del proprio organismo e per la sua necessaria subordinazione rispetto alle scienze antropologiche e sociologiche da cui toglie il fondamento.

7. Periodi dello studio dell'arte di educare:
a) periodo empirico;
b) periodo precettistico;
c) periodo scientifico.

§ 7. Alla primitiva conoscenza che l'uomo ha delle cose e degli scopi della sua esistenza, corrispondono consigli e massime educative. In questo primo periodo il fatto e l'arte dell'educare formano oggetto di un sapere empirico conservato dalla tradizione e dal costume. Quindi incomincia a distaccarsi il fatto educativo dall'arte di educare, in quanto il primo è il fatto stesso dell'educazione, e l'altra è il complesso di azioni che si adoperano per educare.

Lo studio dell'arte di educare, che è dapprima del tutto empirico, passa attraverso varie fasi che sono state così raggruppate:

1° Periodo empirico;
2° Periodo precettistico;
3° Periodo scientifico.

Lentamente lo studio positivo dell'arte dell'educazione passa attraverso questi tre periodi, mentre d'altra parte essa rimane sempre legata alla filosofia generale. Quando finalmente l'arte di educare giunge al periodo scientifico, allora tende a distaccarsi del tutto dalla filosofia generale.

Ma d'altra parte la scienza dell'educazione comprende in sè molti elementi i quali danno origine a varie scienze peda-

gogiche; di tal che la pedagogia vien ad essere non solo una scienza per sè, ma anche la culla di parecchie scienze. Le scienze pedagogiche alla loro volta sentono il bisogno di una sintesi e la ritrovano dapprima nella enciclopedia pedagogica, poi nella scienza generale dell'educazione e finalmente nella *filosofia dell'educazione*, la quale assomma in sè e criticamente illustra e discute i principî generali del fatto e dell'arte di educare.

Questo è in iscorcio l'evoluzione della pedagogia: evoluzione che merita una adeguata illustrazione.

8. Evoluzione della pedagogia.

§ 8. La scienza dell'educazione è stata, come abbiamo già detto, una delle ultime scienze che si sono venute distaccando dall'albero della filosofia generale, appunto perchè essa è una scienza che riguarda più direttamente l'uomo, e, come tutte le altre scienze relative all'uomo, ha dovuto molto lottare per liberarsi dal dominio della filosofia. Nè questo distacco per alcuni si può dire del tutto completo e definitivo.

Dapprima le poche considerazioni intorno al fatto e all'arte di educare sono commiste e confuse con le considerazioni intorno agli altri fatti che formano l'oggetto della filosofia; e in tale condizione rimangono per molto tempo. Mentre serie intere di scienze si vengono successivamente distaccando dalla filosofia, questa si tien stretta a quelle che crede scienze filosofiche, come la logica, l'etica, la politica ed anche la pedagogia. Organizzatosi quindi nel grembo della filosofia il gruppo delle scienze filosofiche, la pedagogia appare insieme con la politica come un'applicazione dell'etica; e però come una scienza filosofica derivata. In tal modo essa si esaurisce in un capitolo della filosofia ed è considerata come una pura applicazione dell'etica filosofica e della psicologia filosofica e vien ristretta allo studio della possibilità e dei limiti dell'azione pedagogica in rapporto ai vari ideali della vita e del destino umano.

Scienza filosofica derivata, la pedagogia intristisce sul tronco della vecchia filosofia.

Ma d'altra parte si viene compiendo un movimento lento, ma costante e progressivo, derivato dall'esperienza reale della vita.

Sul campo della pratica quotidiana si vengono raccogliendo esperienze intorno all'arte di educare; sono esperienze frammentarie, rudimentali, ma risultano dall'osservazione delle educazioni mancate o riuscite. In queste esperienze, nella loro

riunione, vi è il primo nucleo della scienza positiva della educazione.

Seguendo l'ammaestramento di queste esperienze tradizionali, il selvaggio alleva il suo nato, l'uomo primitivo educa la sua prole.

E' questo il primo periodo dell'evoluzione positiva pedagogica: *il periodo empirico.*

Le esperienze si organizzano; danno origine a precetti, a massime, ad aforismi. Sono precetti popolari, massime volgari, esperienze raccolte in enunciati. Si rinvengono nei proverbi popolari, nelle massime tradizionali, nelle sentenze sacre, le quali tutte stanno ad esprimere nel giro di poche parole il risultato di serie di esperienze fatte intorno a qualche aspetto dell'educazione.

E' questo il secondo periodo dell'evoluzione pedagogica: il *periodo precettistico.*

Ma i precetti e le massime manifestano già un lavorio del pensiero; è il pensiero che organizza le esperienze e ne trae l'ammaestramento, la sentenza, la massima. Ma l'ammaestramento non è tutto. Ammaestrare non è comprendere.

Ci si avvia al terzo periodo dell'evoluzione positiva pedagogica.

Le esperienze organizzate tendono ad una spiegazione. E la spiegazione non può essere data che da un esame obbiettivo ed approfondito intorno alle esperienze educative con i mezzi indicati dalla logica scientifica. Il precetto e la massima cedono il posto all'esplicazione, all'interpetrazione del fatto educativo.

Si è già al terzo periodo dell'evoluzione pedagogica: *il periodo scientifico.*

Ma l'educazione non è un fatto a sè; essa è un aspetto particolare dello sviluppo intellettuale, morale e sociale dell'umanità, ed è intimamente connessa a tutto lo sviluppo dell'uomo. E però la costituzione in scienza della pedagogia è subordinata alla costituzione delle scienze biologiche e sociali. Essa raccoglie i suoi materiali dalle scienze anzidette; anzi applica al fatto educativo i risultati delle scienze biologiche e sociali. E quindi la pedagogia, appunto perchè studia un aspetto particolare della vita sociale, che, per la grande importanza teorica e pratica che ha, può esser separato dagli altri, e riguarda un periodo della vita umana, che è per vero il più importante, come quello nel quale l'uomo forma

se stesso, non può essere una scienza fondamentale, ma deve essere invece considerata come una *scienza derivata* da quelle scienze che studiano la vita dell'individuo e quella della società.

In tal modo la pedagogia riesce una sintesi di scienze applicate ad un fatto, ed è scienza in quanto intorno a questo fatto organizza i risultati di tutte le scienze che con esso hanno rapporto.

Ma questa sintesi tenta ad impregnarsi di idee filosofiche, in quanto la filosofia è riassunto ed elaborazione concettuale dei risultati ai quali le scienze speciali sono già giunte. E quindi, alla sintesi pedagogica, come enciclopedia pedagogica e come scienza generale dell'educazione, segue una vera e propria filosofia dell'educazione, mentre d'altra parte si vanno costituendo parecchie scienze pedagogiche.

E' tutto questo un movimento vario e molteplice che s'intreccia e si allarga: movimento filosofico da una parte, positivo dall'altra; movimento che da una parte fa *deduttivamente* discendere la pedagogia dalla filosofia; dall'altra la fa *induttivamente* ascendere dalla realtà e dalla pratica e la fa essere nel suo movimento ascensivo dapprima *empirismo pedagogico*, poi *precettistica pedagogica*, quindi *scienza pedagogica* e finalmente *enciclopedia pedagogica*, *scienza generale dell'educazione* e *filosofia dell'educazione*.

9. La filosofia dell'educazione.

§ 9. La filosofia dell'educazione è in tal modo la più alta generalizzazione ed elaborazione della scienza pedagogica, in quanto con metodo critico e su basi positive, elabora i principî ed i concetti fondamentali del *fatto* e dell'*arte* di educare e li subordina a supremi principî filosofici, rispondendo così ad uno speciale problema: *trattare l'educazione filosoficamente*. Essa è la disciplina, che, mentre integra le scienze pedagogiche nell'unità dei loro principî, collega l'arte dell'educare al fatto dell'educazione e l'una e l'altro ricongiunge all'ordine universale.

Essa costituisce il punto d'incontro fra le scienze descrittive ed esplicative del fatto dell'educazione e la filosofia generale; ricongiunge la realtà all'ideale, lo studio delle scienze positive alle scienze filosofiche; riceve i materiali descrittivi e quelli esplicativi e li subordina alla ricerca filosofica.

E però la filosofia dell'educazione compie la pedagogia empirica e la pedagogia esplicativa; le compie giovandosi delle

sintesi induttive di queste e legando i principî generali induttivi, tratti dalla sintesi dei materiali di queste discipline, a supremi principî deduttivi desunti dall'etica filosofica.

Essa quindi è nel tempo stesso una scienza deduttiva ed induttiva e nell'integrazione dei due metodi ritrova il riparo agli inconvenienti che possono derivare dall'uso esclusivo di uno solo di essi.

10. Oggetto della filosofia dell'educazione.

§ 10. Oggetto adunque della filosofia dell'educazione è lo studio critico dei principî fondamentali dell'educazione: studio che s'inizia con lo stabilire la nozione dell'educazione; e procede col seguire i gradi del fatto dell'educazione, le fasi che esso attraversa, i rapporti dell'educazione con i concetti affini, poscia con l'analizzare nei varî suoi elementi il fenomeno educativo e finalmente termina con l'indicare le parti nelle quali può essere divisa l'educazione (1).

E però la filosofia dell'educazione abbraccia nella sua più profonda elaborazione i concetti generali dell'educazione e pone le basi per la costruzione del sistema di pedagogia, dell'enciclopedia pedagogica, e così via.

La filosofia dell'educazione compie quindi un ufficio *direttivo*, *critico*, *integrativo*.

Essa discute criticamente le sintesi fornite dalle scienze pedagogiche, le paragona fra loro, ne mostra le deficienze, le sottopone ad un'analisi minuta, ad un'ultima e più perfetta elaborazione.

Per compiere questo ufficio critico, occorre che il cultore di pedagogia conosca, e non superficialmente, i risultati delle scienze pedagogiche, che segua il movimento delle idee e dei fatti nelle diverse discipline pedagogiche, che abbia la forza di sottoporre queste idee e questi fatti ad un crogiuolo che permetta di epurare le une e gli altri da ogni elemento estraneo e di ridurli alla maggiore semplicità e limpidezza. La più compiuta trasparenza di pensiero è la funzione più alta che possa compiere la filosofia dell'educazione per rispetto ai fatti educativi: trasparenza che permette di far vedere il fatto dell'edu-

(1) Cfr. tra le più recenti opere sull'argomento HERMAN HARREL HORNE, *The Philosophy of Education being the foundations of Education in the related natural and mental science*, New-York, Macmillan, 1904, pagina XVII-295.

cazione nella sua più pura essenza. Tutti gli strumenti della logica, tutti i mezzi di lavoro del pensiero debbono essere adoperati ad ottenere questo risultato. Con questo lavoro la filosofia dell'educazione può porgere una dottrina generale dell'educazione ed attuare la funzione sua più alta, che, come di tutte le scienze pratiche, è quella di una mentalità che illumina, promuove e dirige, e cioè la funzione vera della *filosofia della praxis*, in quanto questa non discende dall'idea al fatto, dalla scienza all'esperienza, dal pensiero alla vita, ma va dal fatto all'idea, dall'esperienza alla scienza, dalla vita al pensiero, ed in questo caso particolare dai fatti e dalle esperienze educative al pensiero pedagogico, che, risultato di meditata elaborazione concettuale dei dati forniti dalla realtà, illumina, promuove e dirige tutto il processo educativo (1).

11. Funzione etica della filosofia dell'educazione.

§ 11. Ma un'altra funzione può compiere la filosofia della educazione. Poichè il movimento progressivo del fatto dell'educazione consiste nell'assumere *forme* ed *ideali* effettivamente corrispondenti alle condizioni dell' esistenza umana e della vita sociale, per ciò la *filosofia dell'educazione*, spingendo lontano lo sguardo, è chiamata a designare nuovi ideali all'educazione che siano in corrispondenza sempre più perfetta con la realtà ed a dirigere verso questa meta tutta l'evoluzione educativa. In tal modo essa rivela il suo carattere eminentemente *etico*, compie la funzione di vera scienza *etica*, che non può consistere soltanto nel tentare l'ultimo grado della elaborazione dei concetti e nello scoprire le leggi secondo le quali si producono i fatti, ma, trattandosi di fatti umani e sociali, deve prefiggersi di cooperare alla loro trasformazione ed al loro sviluppo.

(1) E però poche discipline richiedono quel raccoglimento spirituale che è necessario alla pedagogia. Già a questa come scienza, ossia in quanto si contrappone all'arte pedagogica, occorrono, lo avvertiva anche l'Herbart, due specie di riflessioni che comunemente si trovano distribuite in temperamenti molto diversi: quella *teoretica* e quella *pratica*. Ma anteriori e concomitanti alla *riflessione* sono necessarie l'*azione pedagogica* e l'*esperienza* dalla medesima risultante. La conoscenza diretta della scuola e delle istituzioni educative, l'insegnamento, l'educazione degli altri e di se stesso sono il necessario presupposto sperimentale della riflessione pedagogica. L'Herbart, prima che pedagogista, fu educatore in casa von Steiger e nei tre anni di precettorato (1797-1800) nella calma del lavoro educativo elaborò la sua dottrina pedagogica che espose poi magistralmente nella sua *Pedagogia generale* (1806).

Ed anche qui si resta nei limiti dell'esperienza e della ricerca positiva.

12. La filosofia dell'educazione e l'ideale pedagogico.

§ 1. *L'ideale pedagogico* vagheggiato dalla filosofia positiva dell'educazione non è un ideale astratto che l'intelletto con interiore lavorio ricavi da sè in se stesso e quindi voglia imporre alla vita, non è un ideale arbitrario frutto della speculazione solitaria e subbiettiva, ma un ideale che erompe dalle viscere stesse del reale, dalla esperienza comparata del passato e del presente, da tutto il movimento della storia; un ideale progressivo come la vita sociale, e necessario, perchè rappresenta ciò che scaturisce dalle condizioni stesse della vita presente, quale ultimo termine dell'evoluzione storica, e simboleggia così la più alta realtà dell'evoluzione; un ideale quindi non assoluto, ma contingente e relativo alle condizioni della vita sociale ed all'evoluzione educativa e risultante dalle fonti stesse del determinismo sociale. Soltanto in questo modo la filosofia positiva dell'educazione concepisce e produce l'ideale pedagogico, come un risultato necessario della realtà storica, solo ideale che un sistema di educazione positiva può ammettere.

Sterile infatti riuscirebbe ogni lavoro pedagogico, il quale volesse imprimere alla generazione crescente ideali che non avessero fondamento nella tradizione storica, che non derivassero dalle esperienze stesse del passato e del presente. E ciò appunto perchè mediante l'educazione si ottiene la continuità e la perpetuità della cultura umana. Il progresso della cultura e della civiltà va di generazione in generazione ed è trasmesso dall'educazione, nel senso più ampio della parola, nella forma di *tradizione;* e però l'educazione deve annodare la sua azione a quella che è contenuta in questa tradizione storica; e però l'educazione deve sopratutto essere popolare, nazionale e conforme al tempo.

13. La filosofia dell'educazione fattore dell'evoluzione educativa.

§ 13. Inoltre la filosofia dell'educazione, rinunziando alla pretesa di produrre l'educazione, diventa però un fattore importante dell'*evoluzione educativa.*

« Ogni grande sistema di pedagogia da un lato è una sintesi ed una interpretazione dei bisogni e delle aspirazioni che stanno in fondo alla coscienza contemporanea, dall'altro è uno sguardo che varca l'orizzonte comune, una protesta ed una

anticipazione » (1). L'evoluzione educativa, prodotto di condizioni storiche, relativa a tutta l'evoluzione sociale e ad essa subordinata, può accelerare o ritardare l'evoluzione sociale. A ciò contribuiscono gli ideali cui è informata la filosofia dell'educazione, la quale diventa così un fattore dell'evoluzione educativa, ed un fattore importante, in quanto può con la forza delle idee sulle azioni contribuire a dare una spinta maggiore o minore all'evoluzione educativa.

Tutti i grandi uomini che scrissero di pedagogia, da Platone a Fichte — avvertiva già l'Herbart — si segnalarono per aspirazione all'ideale. Ed infatti chi, senza uno scopo elevato, senza la speranza che la generazione futura possa diventare migliore della presente, senza la fiducia nel progresso dell'evoluzione educativa, si occuperebbe di pedagogia?

L'ideale pedagogico quindi che balza fuori dalla filosofia positiva è la forza attuosa più importante dell'educazione stessa sia per gl'individui come, e sopratutto, per i popoli.

Questa forza aumenta nei periodi critici, nei momenti in cui si preparano grandi trasformazioni sociali, nei tempi procellosi e difficili dai quali escono nuovi periodi storici.

E quindi la fiducia nell'azione educativa deliberata aumenta nei momenti nei quali si preparano radicali rinnovamenti e rivoluzioni profonde nell'ordinamento sociale. In questi momenti critici sorgono grandi figure di pedagogisti, come il *Rousseau* (2) in Francia, nella seconda metà del secolo XVIII, il *Fichte* in Germania e il *Pestalozzi* nella Svizzera all'alba del secolo XIX e nei tempi odierni il *Tolstoi* nella Russia, a disegnare ed a preconizzare indirizzi novelli nell'educazione delle nuove generazioni (3). La fiducia invece nell'opera educativa diminuisce nei momenti statici, nei periodi orga-

---

(1) L. CREDARO, *L'insegnamento universitario della pedagogia*, Paravia, 1903, pag. 8.

(2) Sono del Rousseau queste parole scritte nel suo *Emilio:* « Nous approchons de l'état de crise et du siècle de la révolution ».

(3) Mentre rivedo le bozze di questo scritto, ho tra le mani il libro del dott. LOUIS GOCKLER, *La Pédagogie de Herbart*, (Paris, Librairie Hachette, 1905), nel quale trovo la legge enunciata dal prof. Emile Durkheim, nelle conferenze di storia pedagogica fatte alla Sorbona, secondo la quale la riflessione pedagogica si desta necessariamente quando l'umanità attraversa una crisi sociale.

nici, nei quali, contro il potere dell'educazione deliberata, si erge quello dell'eredità e delle costumanze sociali e penetra nelle nazioni un *quietistico* fatalismo pedagogico.

E però giustamente il *Kant* ammoniva che un principio di pedagogia, molto importante, che specialmente coloro che tracciano un sistema di educazione, dovrebbero tener presente, è: che la nuova generazione non deve essere educata secondo lo stato presente della specie umana, ma secondo uno stato migliore, possibile in avvenire, cioè secondo l'idea dell'umanità e della sua ultima e naturale destinazione.

CAPO II.

Gradi dello studio dell'educazione.

SOMMARIO: 1. Pedagogia empirica, la quale si fonda su: *a*) l'etnografia comparata: *b*) la storia: *c*) la geografia; *d*) la legislazione scolastica comparata; *e*) la statistica - 2. Pedagogia scientifica, che si fonda su: *a*) le scienze biologiche: *b*) le scienze sociologiche - 3. Pedagogia filosofica o filosofia dell'educazione - 4. Integrazione dei tre diversi gradi della conoscenza del fatto educativo.

§ 14. L'educazione è prima di tutto un fatto rivelatoci dall'esperienza. Questo fatto, come tutti i fenomeni della natura, può essere osservato e studiato. Lo studio del fatto educativo si può fare in parecchi modi. Studiare un fatto significa isolarlo da tutti gli altri fatti con i quali esso è in relazione, studiarlo in sè e per sè, nell'ambito esclusivo delle sue proprietà caratteristiche.

1. Pedagogia empirica.

Il modo più semplice di studiare il fatto dell'educazione è il *modo empirico*. Lo studio empirico dell'educazione consiste nel raggruppare insieme i fatti educativi, non solo quelli del presente, ma anche quelli del passato, e nel derivare dalla comparazione dei medesimi alcuni principî generali.

Il raggruppamento dei fatti educativi si rende possibile mediante lo studio della *storia*, quello della *preistoria* e l'*osservazione comparativa del presente*.

Lo studio empirico dell'educazione riposa quindi sulle tre seguenti discipline:

1° L'*etnografia;*

2° La *storia;*

3° L'*osservazione presente dell'educazione*, la quale viene resa possibile mediante: *a*) la *geografia; b*) la *legislazione scolastica; c*) la *statistica*.

Uno studio empirico dell'educazione, se vuol riuscire ad utili risultati, deve essere *comparato*. Soltanto la comparazione permette, mediante una visione concentrata, d'indurre da una massa di fatti alcune leggi generali. Quindi tutte le discipline, dalle quali si attingono i fatti educativi, debbono essere studiati con metodo comparativo.

Dalle cose anzidette deriva la conoscenza delle fonti della pedagogia empirica, del processo e del metodo. Le *fonti* sono: l'etnografia, la storia, la geografia, la legislazione scolastica, la statistica; il *processo* è il comparativo; il *metodo* è l'induttivo.

Incominciamo a discorrere delle fonti della pedagogia empirica, e, prima di tutto, della *etnografia.*

a) **Etnografia.**

§ 15. L'etnografia costituisce una delle fonti principali della pedagogia empirica, in quanto l'etnografia studia le diverse razze umane nella loro gerarchica gradazione. Mediante l'etnografia al criterio storico si sostituisce quello biologico, vengono studiate razze e non popoli nella successione dei tempi. E' in questo modo il criterio della razza che si sostituisce, o meglio si accompagna, al criterio della successione storica. E però noi, per mezzo dell'etnografia, possiamo studiare il fenomeno educativo sotto il punto di vista della coesistenza, perchè, mentre la storia è esposizione di fatti passati, l'etnografia discorre anche di fatti presenti, in quanto anche presentemente il grado di educabilità e l'educazione stessa differiscono da persona a persona secondo la razza cui ognuno appartiene. La storia quindi ci parla di *secoli*, l'etnografia di *strati*. Essa è una geologia umana. La storia studia la successione di diversi fenomeni della vita sociale di un popolo o di un dato gruppo di popoli in tempi diversi; l'etnografia studia invece la coesistenza dei diversi fenomeni della vita sociale di popoli diversi in un dato momento. E' quindi la etnografia o etnologia che ci spiega le stratificazioni educative che noi riscontriamo differenti da persona a persona. In uno stesso tempo noi ritroviamo che un dato numero di persone presenta formazioni educative diverse, le quali non dipendono da diversità di educazione diretta ricevuta, ma da differenza organica di razza. Lo studio etnico dell'educazione costituisce adunque un elemento prezioso per comprendere il fenomeno educativo, e l'etnologia porge contributi notevoli alla formazione della pedagogia.

Questo criterio etnografico è stato adottato con efficaci risultati in parecchie discipline, come nella giurisprudenza (1), nella psicologia, etc. Introdotto nello studio empirico dell'edu-

---

(1) Cfr. il mio scritto *I recenti indirizzi della filosofia del diritto in Germania*, in *Rivista italiana di filosofia*, anno 1896, pag. 216-225.

cazione, esso sarà per dare certamente importanti risultati. Esempi non trascurabili di ricerche empiriche intorno all'educazione, studiata attraverso le diverse razze umane, sono state fatte in Francia dall'*Issaurat* (1) e dal *Letourneau* (2). Ambedue hanno cercato di studiare il fenomeno educativo nelle diverse razze umane, secondo la gerarchia delle medesime. Questi studî hanno arrecato un contributo notevole non solo per la conoscenza dello svolgimento dell'educazione, ma anche per lo studio dei rapporti fra la dottrina dell'evoluzione e l'educazione; ed hanno mostrato come l'*ipotesi* dell'evoluzione trovi una conferma anche nello svolgimento dell'educazione attraverso le diverse razze umane.

b) Storia dell'educazione e della pedagogia.

§ 16. Un' altra fonte della pedagogia empirica abbiamo detto essere la *storia* dell'educazione. Qui non solamente dobbiamo intenderci intorno al significato della storia dell'educazione, ma ancora intorno ai limiti della medesima.

A) SIGNIFICATO DELLA PAROLA « STORIA DELL' EDUCAZIONE ». — Vi sono diversi modi di intendere la storia della pedagogia, secondo il significato attribuito alla parola *pedagogia*, la quale può essere variamente intesa.

Il significato più ristretto attribuito alla storia della pedagogia è quello di storia dei sistemi pedagogici. Ma, poichè nel sistema si deve distinguere la parte formale da quella reale e vi sono sistemi elaboratamente svolti nella parte formale e sistemi formalmente involuti, dobbiamo convenire in questo che i primi rappresentano il perfezionamento logico del pensiero rispetto ad un oggetto; gli altri possono sempre essere formalmente elaborati da dotti e da eruditi, ordinando, secondo certe forme riassuntive prospettiche o sistematiche, le idee pedagogiche di qualche pensatore. Solamente dalla seconda metà del secolo XVIII s'incominciò ad introdurre il tentativo di ridurre l'enciclopedia del sapere pedagogico a forme sistematiche. Vi possono quindi essere storie di sistemi di pedagogia elaborati e svolti dai loro autori e storie di sistemi di pedagogia non formalmente elaborati. Questi ultimi possono assumere il nome di *dottrine*. Così accanto alla storia dei sistemi di pedagogia, noi possiamo avere la storia delle

(1) L. ISSAURAT, *La pédagogie, son évolution et son histoire*, Paris, 1886.
(2) CH. LETOURNEAU, *L'évolution de l'éducation*, Paris, 1898.

dottrine pedagogiche. Ma le dottrine possono essere o del tutto svolte o appena e fugacemente accennate. Nel primo caso la storia della pedagogia si limiterà all'esposizione delle dottrine pedagogiche, nell'altro abbraccerà anche quello delle *idee.* Ma poichè le idee non cascano dal cielo, ma ogni dottrina, ogni idea non rappresenta che l'esposizione logica di un fatto, così dietro alla storia delle dottrine pedagogiche, risiederà sempre quella dei fatti educativi. Quindi nella storia della pedagogia noi possiamo comprendere la storia dei sistemi di pedagogia, la storia delle dottrine pedagogiche, quella delle idee educative e finalmente la storia del fatto dell'educazione.

Insomma, come l'educazione è fatto, costume, bisogno domestico e sociale e può dare origine ad un'arte, ad idee, a dottrine; a precetti, a sistemi, così la storia della scienza dell'educazione può comprendere o tutti i gradi del fatto e del concetto dell'educazione, o solamente alcuni di essi.

La più ampia comprensione che può esser data alla storia della pedagogia è quella la quale studia l'educazione, in tutti i suoi aspetti, come fatto e come concetto, come idea e come dottrina, e mostra i rapporti che intercedono fra i diversi gradi dell'osservazione e dello studio del fatto dell'educazione.

Un tal concetto è certamente il più ampio, ma anche il più comprensivo, perchè rappresenta l'educazione come un vero organismo. La storia della pedagogia può esser quindi considerata come la storia dei fattori degli elementi del fatto e del concetto dell'educazione; ed è quindi lo studio dello sviluppo di tutta la vita sociale in ordine al fatto della formazione degli individui (1).

B) ESTENSIONE DELLA « STORIA DELL'EDUCAZIONE ». — La storia dell'educazione ha gli stessi confini della storia politica e civile. Comprende tutti i periodi di questa. Non si possono nel passato sceverare ed isolare i fatti educativi dagli altri fatti biologici e sociali con i quali sono commisti, senza avere un concetto esatto di quello che sia l'educazione. E' questo concetto, che, portandoci attraverso i secoli, ci permette di isolare i fatti educativi dagli altri e di studiarli a sè.

---

(1) Cfr. la mia comunicazione al *Congresso internazionale di scienze storiche* (Roma 1-9 aprile 1903), vol. XI, pag. 179-185, Roma, tip. della R. Accademia dei Lincei, 1904.

Certamente, come anche la dottrina ci ammaestra, i fatti educativi del passato non possono essere compresi senza la conoscenza di tutti gli altri fatti del passato, essendo il fatto educativo un fenomeno sociale, in rapporto d'interdipendenza con gli altri fenomeni sociali.

E però la storia dell'educazione di qualsiasi periodo del tempo passato non può essere compresa senza lo studio di tutta la struttura sociale di cui era parte. E per questo riguardo ogni periodo del passato, avendo una propria struttura, l'educazione si differenzia da periodo a periodo. I limiti che si pongono nella storia dell'educazione sono in generale dei limiti artificiali, fatti per comodità di studio, ma non rispondenti a realtà. Limitare, p. es., la storia della pedagogia solamente all'evo moderno vuol significare non altro che esporre la storia dell'educazione nell'evo moderno; ma non esaurire, o credere di esaurire in esso, tutta la storia dell'educazione, nè porgere elementi per la costruzione delle dottrine educative.

c) **Geografia, legislazione scolastica, statistica.**

§ 17. L'osservazione del presente si rende possibile per mezzo della *geografia*, della *legislazione scolastica* e della *statistica*.

La *geografia* ci mostra lo stato attuale dell'educazione nei diversi popoli; la *legislazione scolastica* ci dà notizia delle leggi che regolano l'educazione pubblica e l'istruzione; la *statistica* ci presenta esponenti numerici del livello di educazione desunti dall'osservazione di fatti o che rientrano negli elementi del fatto educativo o che con esso hanno rapporti intimi. Quindi geografia, legislazione e statistica contribuiscono a presentare un quadro completo dello stato attuale dell'educazione. Ma tutte queste discipline nulla ci direbbero se noi non avessimo già un concetto dell'educazione: concetto che ci guida sia nel distinguere il fatto educativo dagli altri fatti sociali coi quali è intimamente connesso, sia per indagare i rapporti che intercedono fra l'educazione e la legislazione scolastica, e sia anche per riconoscere fra i fatti indicati dalla statistica quelli che rientrano fra gli elementi dell'educazione, o che hanno intimi rapporti con la medesima.

Dalle discipline anzidette si traggono gli elementi per la induzione di principî generali di educazione. Esse ci porgono i fatti che noi raccogliamo, compariamo, raggruppiamo, inducendo principî generali.

2. Pedagogia scientifica.

§ 18. Dal primo grado, che è di *osservazione* del passato e del presente, si passa al *secondo grado*, che è di *investigazione* e di *interpetrazione*.

La pedagogia empirica ci ha fornito un ricco materiale di fatti dal quale si può trarre induttivamente un concetto dell'educazione. Questo si ottiene comparando i fatti tra loro, raggruppandoli e sceverando gli elementi comuni dagli elementi specifici dei singoli fatti o gruppi di fatti. Mediante questo lavoro di raggruppamento, di coordinamento, di comparazione, si giunge ad avere un'idea generale dell'educazione, induttivamente desunta dalla serie dei fatti educativi.

Avuta questa idea del fatto educativo, noi cerchiamo di spiegarci il fenomeno dell'educazione. In qual modo?

Il fatto educativo è un fatto nel tempo stesso biologico e sociale. Quindi essendo una derivazione da fatti biologici e sociali, esso non può interpetrarsi se non mediante le scienze biologiche e sociali che gli danno origine. Nelle scienze biologiche e sociali noi ritroviamo le basi sulle quali si fonda il fatto educativo.

Sono queste che ci indicano il modo onde si origina il fenomeno dell'educazione.

Quali sono le scienze biologiche che ci giovano per la interpetrazione del fatto educativo? Esse sono le scienze biologiche che più direttamente si riferiscono all'uomo; e cioè, sopratutto l'antropologia, la psicologia e la fisiologia; poi in generale la biologia, come la scienza della vita e finalmente l'igiene.

Da tutte queste scienze il fatto educativo riceve luce, perchè tutte esse giovano ad indicare il posto che occupa il fenomeno educativo tra i varî fenomeni biologici, ed a distinguere il fatto biologico dell'educazione dagli altri fatti biologici, ad isolarlo, e, mediante la distinzione, o, come dicono gli inglesi, la *discriminazione*, ad indicarne le caratteristiche speciali come fenomeno biologico.

Ma il fatto dell'educazione non è soltanto un fatto biologico. Esso è anche un fatto sociale; e, come tale, si ricollega, ed è anzi in rapporto di interdipendenza, con gli altri fatti sociali, e quindi non può esser compreso e spiegato se non in organico rapporto con questi. E però la spiegazione del fatto sociale dell'educazione si riconnette alla spiegazione degli altri fatti sociali, i quali vengono studiati dalle singole scienze

sociali. Ora i fatti sociali sono tanti e tutti possono dare origine a singoli studî. E come abbiamo varie specie di fenomeni sociali, così avremo varie scienze sociali. Tutte queste scienze sono in rapporto con la scienza sociale dell'educazione.

Quindi la scienza sociale dell'educazione riceve luce dalla *demografia o scienza della popolazione*, dalla *psicologia sociale*, dalla *statistica sociale*, dalla *economia sociale*.

Senza lo studio delle suddette discipline non si può comprendere il fatto sociale dell'educazione.

Ma la società trova il suo assetto nello Stato e le scienze che studiano lo Stato si chiamano scienze politiche. Ora il fatto dell'educazione viene in rapporti molteplici con lo Stato, specialmente quando l'istruzione è assunta come un servigio pubblico, come è nella maggior parte delle nazioni moderne. E però il fatto sociale politico dell'educazione viene ad essere in rapporto con le cosiddette scienze sociali politiche, e quindi col diritto costituzionale, che illustrando la nozione dello Stato e le funzioni del medesimo, c'indica se fra queste funzioni vi è anche la funzione educativa e qual posto essa vi occupi. Viene in rapporto col diritto amministrativo, indicando qual posto nell'amministrazione dello Stato occupi l'amministrazione della pubblica educazione e come questa amministrazione debba essere regolata in ordine alle sue formalità ed in rapporto alle altre amministrazioni dello Stato. Viene in rapporto col diritto finanziario scolastico, in quanto studia le relazioni fra l'asse scolastico e gli altri assi dello Stato, cioè in rapporto a tutte le entrate e le spese dello Stato ed alle singole spese dell'amministrazione dello Stato. Viene in rapporto finalmente col diritto sanitario scolastico, quando studia e confronta i diritti igienici della educazione e della scuola in relazione ai diritti dell'igiene negli altri campi della vita pubblica.

In generale tutte le scienze giuridiche, come espressione della vita dello Stato in rapporto alle sue molteplici funzioni ed in ordine ai rapporti tra individuo ed individuo, porgono contributo alla scienza sociale politica dell'educazione.

3. Pedagogia filosofica.

§ 19. L'etnografia, la storia, la legislazione scolastica, la geografia, la statistica offrono i materiali dei fatti educativi. Da questi materiali noi indirettamente ricaviamo la nozione generale dell'educazione.

Le scienze biologiche, sociali, economiche, politiche e giuridiche porgono preziosi elementi per la spiegazione del fatto biologico, sociale, economico, politico e giuridico, amministrativo dell'educazione.

Tutte queste scienze tendono alla spiegazione del fatto educativo.

Ma l'osservazione e la spiegazione s'integrano in un processo o grado superiore della conoscenza del fatto educativo, che consiste nel collegare il fatto educativo con tutti gli altri fatti della vita con i quali esso è in rapporto d'interdipendenza, con la spiegazione generale dell'universo. Questo terzo ed ultimo grado costituisce la pedagogia filosofica o, altrimenti detta, *filosofia dell' educazione*, la quale è la conoscenza più alta ed integratrice del fatto dell'educazione.

La cosiddetta filosofia dell'educazione costituisce quindi da un lato il grado più alto della conoscenza del fatto e dell'idea dell'educazione; dall'altra essa è una filosofia speciale subordinata alla filosofia generale e quindi è una parte del sistema filosofico, il quale consta di una parte generale comprendente i principî generali delle conoscenze nell'ordine teoretico e nell'ordine pratico, e di parti speciali quante sono le filosofie speciali delle diverse scienze.

La filosofia generale, come elaborazione ultima dei concetti, consta di due parti principali: la *logica* e l'*etica*, le due discipline filosofiche più importanti per il progresso del sapere e del carattere morale dell'uomo: la logica, che deriva dall'esame psicologico delle nostre funzioni intellettuali e che prepara d'altra parte alla sintesi di tutte le cognizioni umane; l'etica, che cerca le sue norme mediante l'esame dei processi del volere quale esso si manifesta nell'individuo e nella società. Dall'etica derivano poi le altre scienze filosofiche, tra le quali ha grande importanza pratica la pedagogia.

La pedagogia generale filosofica quindi o filosofia dell'educazione è una scienza speciale filosofica ed una scienza generale pedagogica.

4. Integrazione dei tre diversi gradi della conoscenza del fatto educativo.

§ 20. Dalla esposizione fin qui fatta risulta che la conoscenza del fatto dell'educazione passa attraverso *tre* diverse fasi, che danno origine alla *pedagogia empirica*, alla *pedagogia scientifica*, alla *pedagogia filosofica*.

Questi tre gradi s'integrano l'uno con l'altro a costituire l'edificio della scienza generale dell'educazione, la quale è:

1° raccolta e raggruppamento dei fatti educativi;

2° innestamento del fatto educativo nelle scienze biologiche e sociali;

3° innestamento del fatto educativo nella filosofia generale.

Al primo grado corrisponde il *raccoglitore del fatto educativo*; al secondo lo *scienziato*; al terzo *il filosofo*.

Solamente per mezzo di questa integrazione si può avere una spiegazione compiuta del fatto dell'educazione; spiegazione che giova non solo ad indicare il posto che occupa e la funzione che esercita il fatto dell'educazione nell'ordine della realtà, ma anche i rapporti fra il fatto educativo e gli altri fatti biologici e sociali. E' quindi nella forma ultima che si assomma la parte più generale della scienza dell'educazione. Questa forma spiega, comprende ed integra tutti gli altri gradi. Essa è la continuazione e l'unificazione di tutte le conoscenze relative al fatto dell'educazione.

Ed ora, dopo avere illustrato i diversi gradi della conoscenza del fatto educativo, veniamo ad indagare i rapporti della pedagogia come filosofia dell'educazione con le scienze affini.

Capo III.

Rapporti della filosofia dell' educazione con le scienze affini. (1)

Sommario: 1. Rapporti della filosofia dell'educazione con la filosofia generale - 2. Rapporti della filosofia dell'educazione con le scienze pedagogiche, e propriamente con: *A*) le scienze storiche e descrittive dell'educazione, e cioè: *a*) la pedagogia etnografica; *b*) la pedagogia storica; *c*) la legislazione scolastica comparata; *d*) la statistica; *e*) la geografia; *B*) le scienze esplicative dell'educazione, e cioè: 1° la biologia, e più specialmente: *a*) l'antropologia in senso esteso; *b*) la psicologia; *c*) l'antropologia in senso ristretto; 2° la sociologia, e più specialmente: *a*) la psicologia collettiva scolastica; *b*) l'economia sociale; *c*) la statistica sociale; *d*) la demografia; *e*) la morale sociale; *f*) l'etica scolastica; *g*) la politica; *h*) il diritto costituzionale; *i*) il diritto amministrativo; *l*) la scienza delle finanze e diritto finanziario; *m*) il diritto penale e la sociologia criminale; *n*) le scienze patologico-mediche; *o*) igiene; *p*) il diritto civile; *q*) la logica; *r*) la filosofia della religione; *s*) le scienze pedagogiche di carattere sintetico e generale - Conclusione.

§ 21. Determinata la nozione della filosofia dell'educazione ed i gradi della conoscenza del fatto educativo, importa ora indagare i rapporti che intercedono tra la filosofia dell'educazione e le scienze affini per una duplice ragione: anzitutto perchè vien meglio a stabilirsi la nozione di una scienza, quando la si distingue da altre, con le quali potrebbe venir confusa; in secondo luogo, perchè, in tal modo, si possono ben comprendere le relazioni che passano tra la filosofia dell'educazione e la filosofia generale da una parte e dall' altra fra la filosofia dell' educazione e le scienze che alla medesima o stanno a fondamento o servono di ausilio.

1. Rapporti della filosofia dell'educazione con la filosofia generale.

§ 22. 1° Rapporti della filosofia dell'educazione con la filosofia generale. — La filosofia dell'educazione è una scienza filosofica, in quanto ricongiunge l'educazione all'ordine universale. Ma l'universale è studiato dalla filosofia. Quindi la filosofia dell'educazione deve inevitabilmente ricor-

(1) Ho voluto di proposito trattare distesamente dei rapporti tra la filosofia dell'educazione con le scienze affini, anche perchè il presente scritto possa servire d'*introduzione* agli studi di quella *facoltà* o *scuola* pedagogica che viene oggi da parecchi vagheggiata e che dovrebbe riunire varie discipline nel fine di dare una base positiva e razionale ed un logico ordinamento agli studi di pedagogia.

rere a quei principî che la filosofia generale stabilisce. E però essa, come ogni filosofia particolare, è subordinata alla filosofia generale.

E' fenomeno notevole questo: che tutte le scienze particolari tendono a divenire filosofiche, quando lo studioso specialista, dall'esame degli elementi del fatto particolare che costituisce l'oggetto peculiare della disciplina che coltiva, ascende a considerazioni generali intorno ai problemi fondamentali della sua disciplina ed alla connessione con i problemi generali di discipline affini ed addiviene in questo modo alla formulazione di idee generali che superano l'ambito proprio della scienza speciale. Quanto più le scienze speciali progrediscono, tanto più fanno capo a problemi la cui soluzione trascende le loro forze, e tanto più si rende quindi indispensabile una ricerca ulteriore in cui esse possano trovare il loro compimento. Si può avere in tal modo, e si è avuto, come abbiamo già detto, la filosofia della chimica, la filosofia della fisica, la filosofia della matematica, la filosofia del diritto, la filosofia della medicina; cioè lo studio delle idee generali derivanti dalle osservazioni dei fatti che costituiscono l'oggetto di queste discipline. Al disopra di tutte queste filosofie particolari o speciali vi è sempre una filosofia generale che tutte le riunisce in una sintesi superiore ed integrativa (1).

La filosofia generale, la metafisica, intesa nel suo moderno significato, cioè come metafisica della esperienza, esiste e non può essere distrutta, neanche da quelli, che, affannandosi a negarla, maggiormente l'affermano.

La prevalenza dello spirito scientifico, la tendenza verso lo specialismo non possono mai far sparire il bisogno delle questioni e dei problemi generali e quindi della metafisica che questi problemi discute ed illustra. Alla metafisica fa ricorso del pari chi l'afferma e chi la nega, perchè è più facile negare a parole la necessità del pensiero che farne a meno nei fatti. Ogni discussione su questioni particolari implica un sottinteso di idee generali alle quali sono sottoposte le questioni particolari (2).

---

(1) Cfr. D'ERCOLE PASQUALE, *La filosofia e le facoltà universitarie ossia la filosofia nella sua relazione con lo scibile*, Torino, 1884.

(2) Cfr. A. ANGIULLI, *La filosofia e la scuola*, Napoli, 1888.

Ammessa quindi la possibilità e la necessità di una filosofia generale che intenda a dare una spiegazione generale della realtà, dalle idee informatrici di essa deriverà l'orientamento delle diverse filosofie particolari.

Il bisogno di considerazioni filosofiche aumenta per quelle discipline che non si limitano a conoscere ed a spiegare, ma cercano invece di raggiungere un fine pratico relativo alla vita ed all'azione umana, di quelle scienze, cioè, dette *normative*, le quali non si appagano della spiegazione del fatto come è dato dalla esperienza, ma dalla spiegazione passano all'apprezzamento del valore che il fatto ha per l'uomo ed alla concezione di come dovrebbe essere per corrispondere meglio ai nostri bisogni e desiderî e da questa concezione ideale traggono delle regole e delle norme alle quali si deve obbedire nella vita pratica.

Ma quale è veramente il rapporto che intercede tra la filosofia generale e le filosofie particolari?

Duplice rapporto le collega.

Da una parte le filosofie particolari apprestano materiali per l'induzione di principî generali filosofici, dall'altra la filosofia generale pone il fondamento per la costruzione e l'ordinamento delle filosofie particolari.

Vi è adunque una reciprocità di azioni tra la filosofia generale e le filosofie particolari.

Spesso a fondamento della filosofia generale ritrovasi un'*ipotesi*, che le diverse scienze speciali si studiano di dimostrare nei loro campi particolari. E questa ipotesi serve come idea madre, dalla quale si derivano, con processo di deduzione, tutte le altre idee che costituiscono i principî fondamentali delle diverse scienze particolari. D'altra parte le scienze particolari porgono elementi induttivi per la spiegazione delle idee generali.

Tra la filosofia generale e le filosofie particolari si stabilisce un duplice processo di induzione e di deduzione, che permette la formazione di un nesso intimo fra loro.

L'*ipotesi* che sta a fondamento della moderna filosofia generale è l'*ipotesi dell'evoluzione*, la quale è ormai considerata come una verità di evidenza scientifica.

Vi sono, è vero, alcuni, per fortuna ben pochi, i quali si ostinano a non accettare la dottrina evoluzionistica, ritenendo

la legge dell'evoluzione ancora per un'ipotesi. « E' solamente un'ipotesi, essi dicono, e noi vogliamo aspettare prima di accettarla, la evidente dimostrazione scientifica ». A questa obbiezione noi rispondiamo che è vero che la dottrina dell'evoluzione è ancora un'ipotesi, ma tutti gli studi fatti finora nelle scienze biologiche e sociali hanno dimostrato che essa è la sola che abbia in suo favore della evidenza scientifica. L' evoluzione però è qualcosa di più di un' ipotesi. L' Huxley dimostra che l'evoluzione di molte forme esistenti della vita degli animali dai loro predecessori non è più un' ipotesi, ma un fatto storico. L'Haeckel sostiene che la teoria generale dell'ereditarietà ha un valore positivo, perchè è induttivamente fondata sull' intiero ordine dei fatti biologici e sulla loro intima causale connessione e l'Huxley afferma che un'ipotesi induttiva si può ritenere dimostrata, quando i fatti sono in intimo accordo con essa. La dottrina dell' evoluzione riposa presentemente su fondamenti sicuri, così come la teoria copernicana sui movimenti dei corpi celesti era al tempo della sua scoperta. La sua base logica è precisamente dello stesso carattere: la coincidenza, cioè, dei fatti osservati con la teoria adottata. Le scienze speciali, mediante l'osservazione dei fatti particolari, porgono gli elementi induttivi; la teoria della evoluzione pone il fondamento deduttivo. La verità dei risultati deriva dall'accordo delle induzioni delle scienze speciali e del principio deduttivo della filosofia generale. Questo accordo si può dire completo per la teoria dell'evoluzione, la quale costituisce il fondamento deduttivo di tutte le scienze particolari, quando è rettamente intesa (1).

E però quando si deve iniziare lo studio della pedagogia come filosofia dell'educazione, si deve cercare di innestare questa sul tronco della filosofia generale, la quale si basa, secondo noi, sulla ipotesi dell'evoluzione.

E' adunque col sussidio e con una elementare conoscenza della dottrina dell'evoluzione, rettamente intesa, che noi possiamo introdurci a discorrere della filosofia dell' educazione. Perciò ogni insegnante, per avere un' idea esatta del fatto del-

(1) Cfr. S. de Dominicis, *La pedagogia e il darwinismo* (1874) in *Idee per una scienza dell'educazione*, Torino, Paravia, 1900, pag. 253-328; Ira Howerth, *Education and Evolution*, New-York, 1902.

l'educazione, dovrebbe almeno avere una conoscenza generale del processo dell'evoluzione della educazione, del quale egli è un fattore. Senza di che egli rassomiglierebbe a l'operaio che non conoscesse il materiale di cui deve servirsi.

Ma qual posto occupa la filosofia dell'educazione nella filosofia generale?

La filosofia generale, come metafisica scientifica fondata, cioè, sull'esperienza e sulle scienze che le esperienze organizzano, comprende fra le sue parti l'etica, che cerca le sue norme mediante l'esame dei processi del volere quale esso si manifesta nell'individuo e nella società. L'etica costituisce la scienza normativa generale della condotta umana. Da essa derivano tutte le scienze normative particolari. L'etica non si restringe a ricercare soltanto le leggi esplicative dei fatti della vita morale, ma si occupa soprattutto a determinare i modi più acconci per modificarli allo scopo di raggiungere uno stato di perfezione non ancora esistente.

La legge dell'etica — osservava l'Angiulli — compenetra tutti i modi dell'operare e della cultura, assegna alle produzioni dell'industria, alle arti, alle scienze, agli istituti civili il loro significato nell'ordine della loro dipendenza reciproca ed il loro valore come mezzi per la perfezione dell'esistenza. La legge dell'etica è in pari tempo una legge di preservazione e di rinnovazione dei rapporti e delle condizioni della vita individuale e collettiva. La sua forza imperativa emerge dal fatto della legge stessa della vita.

Ma, poichè il perfezionamento dell'esistenza umana dipende soprattutto dal perfezionamento delle attività individuali e collettive nella successione delle generazioni, ne segue che l'opera educatrice di queste attività si presenta come una parte essenziale, un' applicazione concreta, una funzione dell'etica. Ma questa opera viene compiuta soprattutto dall'educazione, quindi lo studio dell'educazione è parte importante dell'etica; e nell'educazione s'involge e si riassume tutto il contenuto intrinseco dell'etica.

E però la scienza che studia il fatto dell'educazione, cioè la pedagogia, è un'applicazione dell'etica, in quanto il fine pedagogico deriva dal fine dell'esistenza umana, come le norme della condotta pedagogica derivano dalle norme della condotta generale umana.

Ma, se filosoficamente la pedagogia è un'applicazione dell'etica, nella realtà il problema dell'etica si risolve in quello della pedagogia, poichè, se i voleri derivano e la morale risulta dalle condizioni della vita, l'etica, nel suo insieme, non è che una formazione, e, come formazione, è un vero risultato dell'educazione, in quanto anche l'educazione è una formazione subordinata alle condizioni della vita; e quindi la formazione etica dell'individuo è una vera formazione pedagogica. Ciò riconobbe per primo *Federico Herbart*, il quale ripose nelle circonstanzialità della vita e nella formazione pedagogica del carattere la realtà dell'etica (1).

2. Rapporti della filosofia dell'educazione con le scienze pedagogiche.

§ 23. 2° RAPPORTI DELLA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE CON LE SCIENZE PEDAGOGICHE. — La pedagogia generale filosofica o filosofia dell'educazione è adunque una filosofia particolare o scienza speciale filosofica, derivante dall'etica, ed una scienza generale pedagogica.

Le scienze speciali pedagogiche e la pedagogia si riconnettono come parti con un tutto omogeneo nei metodi e nel contenuto.

Le scienze speciali pedagogiche indicano l'esistenza della pedagogia. La pedagogia invece è la continuazione e l'unificazione del loro lavoro speciale; abbraccia l'unità degli oggetti delle diverse scienze speciali pedagogiche e porge una concezione elaborata dell'educazione; abbraccia l'unità delle scienze pedagogiche ed è la scienza pedagogica per eccellenza.

Secondo alcuni le scienze speciali pedagogiche prese insieme nei loro congiungimenti naturali bastano per sè sole a porgere una concezione dell'educazione; anzi, appunto perchè siffatta concezione deve rampollare dai progressi delle induzioni scientifiche, si dimostra inutile, o almeno superflua secondo costoro, l'opera di un'altra disciplina, cioè della pedagogia.

Ma secondo noi anche il desumere una tale concezione dell'educazione dalle induzioni scientifiche è un lavoro nuovo che supera i domini di tutte le scienze particolari pedagogiche. Occorre quindi una disciplina che raccolga ed integri la sintesi di tutte queste scienze.

Se una pedagogia generale è solamente possibile in quanto si assimila i prodotti delle scienze particolari in ordine al

(1) A. LABRIOLA, *Del materialismo storico*, Roma, E. Loescher, pag 113.

fatto educativo, è innegabile, d'altra parte, che queste trovano solo nella pedagogia generale i loro significati. La pedagogia generale riceve dalle scienze speciali pedagogiche i suoi fondamenti sperimentali; queste alla loro volta ricevono dalla pedagogia generale ciò che loro manca: la generale connessione dei loro concetti. Il lavoro speciale delle scienze pedagogiche s'indirizza a risolvere i problemi parziali che rampollano dalle divisioni dell'educazione. Il lavoro speciale della pedagogia generale s'indirizza invece a risolvere il problema che rampolla dalla sua unità: il *problema*, cioè, *dell'educazione in generale.*

E però fra la pedagogia generale e le scienze pedagogiche corre quello stesso rapporto che intercede tra la filosofia generale e le filosofie particolari.

La pedagogia generale parte da un'ipotesi che le scienze pedagogiche si studiano di dimostrare; e da quest'ipotesi sistematicamente deduce tutti i principî e le leggi dell'educazione. Le scienze pedagogiche porgono i materiali per la induzione dei principî generali dell' educazione.

La pedagogia generale risulta quindi da elementi deduttivi e da elementi induttivi.

La pedagogia generale si può definire come la scienza che studia il fatto e le leggi dell'educazione sistematicamente dedotti dall'*ipotesi:* che gli esseri viventi non possono svolgersi bene da sè, ma hanno bisogno di essere aiutati nel loro sviluppo dalla cooperazione degli adulti.

Questa premessa acconciamente chiamasi la premessa pedagogica del fatto educativo, in quanto ogni teorema pedagogico può esporsi in forma di conclusione di un sillogismo, che abbia per premessa maggiore o minore l'ipotesi pedagogica.

Insomma, per costruire una scienza dell'educazione, noi siamo costretti a partire dalla ipotesi dell'esistenza, della possibilità e della necessità dapprima di un fatto e poi di un'arte dell'educazione.

Una delle questioni principali che occupa il campo della pedagogia generale riflette appunto il problema dell'esistenza, della possibilità e della necessità dell'educazione, come fatto e come studio, come arte e come scienza.

La domanda che si rivolgeva Federico Herbart mentre si recava a compiere la sua funzione di educatore in casa von

Steiger: « Posso io educare? », comprende un lato subbiettivo ed uno obbiettivo (1). E se, sotto il lato subbiettivo, essa deve intendersi come il potere e la facoltà di educare, cioè nel senso: « Ho io le qualità, la cultura, le doti adatte per educare? »; dal lato obbiettivo deve interpretarsi come il potere che ha un uomo adulto d'intervenire nel libero e spontaneo sviluppo di un essere in formazione. Può un adulto, qualunque esso si sia, intervenire nello sviluppo d'un fanciullo? E se lo può, per quale ragione ha egli questo potere?

Tutte queste questioni che toccano il fondamento stesso dell'educazione rientrano nella pedagogia generale, la quale è di sua natura una dottrina critica dell'educazione.

Noi abbiamo un bell'affaticarci a costruire piani e sistemi educativi; ma piani e sistemi rimarranno sempre sterili e campati in aria, se noi non avremo prima risolte le questioni generali intorno all'educazione.

Quando avremo costruiti tutti i piani educativi possibili, potrà sempre venir fuori un Leone Tolstoi, il quale, riprendendo le idee di G. G. Rousseau, potrà scombussolarci con questa domanda: « Che cosa è l'educazione? E' essa un bene o un male? ». Il Tolstoi infatti ritiene che l'educazione sia una tendenza al dispotismo morale eretto a principio.

Un uomo ha o no il diritto sull'educazione di un altro?

Questa ed altre domande simili possono essere risolte solamente dalla pedagogia filosofica generale, la quale appunto tratta geneticamente e filosoficamente, con metodo critico e sulle basi della scienza positiva, i problemi generali dell'educazione, indicando non solo la formazione del fatto e del concetto dell'educazione, ma anche la possibilità, la necessità, i fini, i mezzi, i metodi e le forme che assume il fenomeno educativo nelle diverse fasi dell'evoluzione sociale ed indaga i rapporti tra il fatto e l'arte dell'educazione.

La filosofia dell'educazione è adunque una scienza filosofica e come tale conserva di fronte alle scienze pedagogiche la sua

(1) Cfr. L. Gockler, *La Pédagogie de Herbart*, Paris, Hachette, 1905, pag. 24. Il Gockler, dando notizia della discussione tenuta a Gottinga dall'Herbart con i suoi amici prima di recarsi a Berna in casa von Steiger, sul tema: *Si ha il diritto di dare ai fanciulli un'educazione?*, esprime l'opinione che tale questione proposta dallo stesso Herbart sia stata a lui ispirata dalla lettura delle opere del Rousseau e specialmente dell'*Emilio*.

indipendenza ed autonomia; ma tuttavia essa deve vivere in una continua e feconda colleganza con quelle, delle quali intende a coordinare ed unificare i risultati, mentre queste le forniscono i materiali.

§ 24. Determinati i rapporti fra la filosofia dell'educazione e le scienze pedagogiche, intendiamo passare ora in rassegna i rapporti tra la filosofia dell'educazione e le singole scienze pedagogiche, raggruppando queste secondo la funzione che compiono per rispetto alla pedagogia. Distingueremo quindi da una parte le scienze fondamentali della pedagogia e dall'altra le scienze ausiliarie. E tra le scienze fondamentali faremo distinzione fra quelle che danno soltanto una descrizione del fatto educativo e quelle che tentano dare una spiegazione del medesimo: le prime denomineremo scienze storiche descrittive dell'educazione, le altre scienze esplicative dell'educazione.

Fra le scienze descrittive ed esplicative dell'educazione e la filosofia dell'educazione si rinvengono tentativi di sintesi generali a base induttiva dei fatti dell'educazione.

Indagheremo quindi anche i rapporti fra la filosofia dell'educazione e queste scienze che hanno carattere sintetico e generale.

A) Scienze storiche e descrittive dell'educazione.

§ 25. *A*) SCIENZE STORICHE E DESCRITTIVE DELL'EDUCAZIONE. — Queste sono le scienze che possiamo denominare *fenomenologiche* o *empiriche* dell'educazione, appunto perchè danno una descrizione del fatto educativo nel passato e nel presente. Esse sono: la pedagogia etnografica, la pedagogia storica, la pedagogia geografica, la legislazione scolastica e la statistica pedagogica.

Queste discipline forniscono i materiali per la pedagogia generale, con la quale sono in continuo rapporto.

Da una parte esse riuniscono e descrivono i fatti educativi del passato e del presente, li raggruppano e ne traggono induzioni; dall'altra la ricerca dei fatti educativi nel passato e nel presente, la selezione e l'isolamento di questi fatti dagli altri viene resa possibile soltanto per mezzo del concetto dell'educazione, che viene ammannito dalla pedagogia generale. L'etnografia, la storia, la legislazione scolastica, ecc. porgono i fatti educativi, la pedagogia generale ammaestra a distinguere i fatti educativi dagli altri, le une presentano la materia, le altre il lume e lo spirito.

Conviene più largamente indagare i rapporti fra la pedagogia etnografica, la storia della pedagogia o pedagogia storica, la legislazione scolastica, la geografia e la statistica pedagogica.

a) Pedagogia etnografica.

§ 26. La pedagogia etnografica porge una descrizione del fatto educativo nelle diverse razze umane studiate nella loro gradazione gerarchica. Tale descrizione ci permette di osservare il fatto educativo come si viene svolgendo nelle razze inferiori ed in quelle superiori nei selvaggi, presso i barbari e presso i popoli civili (1). Essa costituisce l'aspetto etnico della pedagogia contemporanea, il quale aspetto prende come criterio la razza, cioè una unità biologica, e studia il fatto educativo sotto il punto di vista biologico. Però l'etnografia ci porge uno studio generale sulle razze: studio consegnato in trattati, in monografie, in riviste. Dalla descrizione minuta ed obiettiva della razza umana si ricavano elementi preziosi per tutte le scienze: per il diritto come per l'economia, per la scienza comparata delle religioni come per la filologia, e così anche per l'educazione. Queste descrizioni offrono quindi materiali preziosi al giurista come all'economista, allo scienziato delle religioni come al filologo; ed anche al pedagogista. Ma questi materiali sono ricercati dai singoli specialisti, sono anzi gli specialisti che indicano i caratteri differenziali che distinguono i materiali che si riferiscono alla loro disciplina da quelli relativi alle altre discipline. Ma questi specialisti vengono formati mediante lo studio approfondito dei fatti che rientrano nell'orbita della materia che essi professano. Essi non potrebbero distinguere i fatti che appartengono alla loro disciplina dagli altri se non conoscessero i caratteri differenziali di questi fatti. Ora questi caratteri differenziali vengono appunto additati dalla filosofia delle singole discipline.

Così il pedagogista, addentrandosi nei campi della etnografia, scevera dagli altri i fatti educativi, li isola, li raccoglie, li ordina, li raggruppa, li paragona fra loro; compie insomma tutte quelle operazioni logiche necessarie alla epurazione dei fatti educativi da ogni elemento estraneo, solamente perchè ha già prima un concetto chiaro dell'educazione. E questo concetto gli viene additato dalla pedagogia generale, cioè dalla fi-

---

(1) Cfr. Icilio Vanni, *Lo studio comparativo delle razze inferiori nella sociologia contemporanea*, Perugia, Santucci, 1884.

losofia dell'educazione. S'ingannano adunque coloro i quali vogliono fare della pedagogia etnografica una vera filosofia dell'educazione. La pedagogia etnografica fornisce gli elementi per la formazione della dottrina pedagogica, ma non si può confondere con questa.

Così, p. es., nel libro del compianto etnografo Carlo Letourneau, *L'évolution de l'éducation dans les diverses races humaines*, (1) noi ritroviamo raccolte numerose notizie intorno all'educazione delle diverse razze umane, secondo la loro gradazione gerarchica, tolte da opere maggiori di etnografia e di storia. In questo libro il Letourneau, proseguendo nelle sue indagini sulle principali istituzioni sociali attraverso il genere umano, ha voluto esporre ciò che gli uomini di tutti i tempi, di tutte le razze e di tutti i paesi hanno fatto o immaginato per educare i loro figli. La sua esplorazione pedagogica presenta tutti i caratteri di una lenta ascensione, partendo dall'animale per giungere sino alle razze umane meglio dotate. Ora questa opera, sebbene pecchi qua e là di superficialità, raccoglie certamente in modo succinto e compendioso molti materiali intorno all'educazione, ma non può di per sè sola fornire una compiuta dottrina pedagogica. Lo scopo infatti che si prefiggeva il Letourneau, nelle sue esplorazioni etnografiche delle diverse istituzioni sociali, non era di presentare come risultati delle dottrine scientifiche intorno a queste istituzioni, ma di dimostrare la verità della dottrina dell'evoluzione nei singoli campi del matrimonio, della famiglia, della proprietà, della politica, del diritto, della letteratura, della morale, della schiavitù, della religione (2), ecc.

b) Pedagogia storica.

§ 27. Nella questione dei rapporti fra la filosofia dell'educazione e la pedagogia storica si riproduce in gran parte la questione più generale che si suol fare in tutte le scienze fra la dottrina e la storia.

Alcuni nella sistemazione di una scienza fanno precedere alla storia la teoria, altri seguono l'ordine inverso. Questi ultimi partono dall'idea che una teoria è vissuta dalla storia e

(1) CH. LETOURNEAU, *L'évolution de l'éducation dans les diverses races humaines*, Paris, Vigot frères, 1898, pag. XVIII-617.

(2) Un breve ma accurato studio di pedagogia etnografica è stato tentato anche in Italia dal prof. G. A. COLOZZA, *Saggio di pedagogia comparata*, Napoli, 1885.

che una teoria nuova deve riepilogare in sè l'evoluzione delle dottrine anteriori e trovare in esse la sua spiegazione. Secondo questa opinione la storia delle teorie passate è il migliore e più opportuno presupposto e la più adatta introduzione alla teoria presente. I primi invece sostengono che teoria e storia sono cose del tutto indipendenti l'una dall'altra e che la teoria è la sola cosa reale, mentre la storia non è che un ornamento della vera e sostanziale dottrina. Secondo il nostro modo di vedere vi è da fare una distinzione fra *scienze naturali* e *scienze sociali*. Il carattere distintivo delle scienze sociali è appunto la *storicità*, in quanto le scienze sociali studiano fatti che sono opera dell'uomo, compiuti nei diversi tempi, osservano dunque esperienze umane, le organizzano, le accumulano, le ordinano in processi seriali (1).

Essendo adunque la storicità la caratteristica dei fatti sociali ne segue che i fenomeni sociali non possono essere interpetrati se non nella loro storia.

Ma per addentrarsi nel passato dei fatti sociali è necessario aver prima di tutto un concetto chiaro e determinato dei fatti stessi. Come è possibile infatti introdursi nello studio del passato e distinguere in esso alcuni determinati fatti da altri, se prima non si ha un concetto esatto dei fatti che si vogliono studiare?

Anche quindi nei fatti sociali è necessario far precedere alla storia dei fatti la teoria dei medesimi, solamente però che in queste scienze la storia arreca un contributo notevole, in quanto essa con l'esposizione dell'evoluzione dei fatti nel passato contribuisce a spiegare la formazione dei fatti presenti.

La storia è per questo riguardo il grande laboratorio del sapere umano. L'elemento storico non è una pura erudizione, un antecedente o un metodo per le scienze morali, ma ha un significato, come metodo e come erudizione, perchè è un elemento formativo delle scienze morali.

Quello che noi siamo e quello che noi sappiamo non è che il risultato della grande espérienza che si dice storia. Quello che saremo e che sapremo non sarà che una conquista dell'e-

(2) Cfr. la prolusione al corso di filosofia della storia tenuto a Roma dal prof. Giacomo Barzellotti, e pubblicata nella *Rivista di filosofia scientifica* (1886) col titolo: *Il concetto delle scienze storiche e la filosofia moderna.*

sperienza. E poichè la storia — come già notava l'Angiulli — è in se stessa un processo di *correzione* (critica), di *formazione* (ricerca), di educazione e di miglioramento in se stessa, così, la scienza umana è un processo di correzione, di formazione e di verificazione e progresso (1).

In tal maniera dalle funzioni oggettive della storia si possono ricavare le funzioni del sapere o della filosofia, cioè la critica, l'induzione e la prova, l'esperienza e l'esperimento. E siccome la storia non è solamente una continua affermazione di verità parziali che si vanno sempre più completando nel processo del tempo, ma anche una successione di errori ed una loro continua correzione e confutazione, così la storia dei fatti sociali riesce la migliore illustrazione alla dottrina di questi fatti, dopo che però questa dottrina è stata già prima ben fissata. E se la storia non è progresso, se non perchè è critica e correzione di se stessa, la dottrina non potrà se non avvantaggiarsi di questa critica che può nel tempo stesso essere correzione nella formulazione della dottrina.

Ora, poichè l'educazione è un fatto sociale e l'arte di educare è un fatto del tutto umano, la storia dei sistemi educativi gioverà moltissimo nella costruzione di una dottrina pedagogica, ma non potrà esaurire in sè la dottrina stessa.

Storia e teoria nella pedagogia si compiono e s'integrano a vicenda e l'una non può disgiungersi dall'altra; sono due parti di uno stesso organismo e non possono essere trattate separatamente se non per comodità di studio (2).

La dottrina pedagogica può, per questo riguardo, essere paragonata all'ossatura di un organismo formato di strati successivi che sono costituiti dai diversi periodi della pedagogia storica.

---

(1) A. ANGIULLI, *La filosofia e la ricerca positiva*, Napoli, Stab. tip. Ghio, 1869, pag. 128.

(2) Sui rapporti tra la *storia* e la *teoria* ho avuto più volte occasione di esprimere la mia opinione, come può vedersi in miei antecedenti scritti. Pur riconoscendo tutta l'importanza dello *storicismo* nelle scienze sociali, ho cercato sempre di evitare la confusione tra il criterio *storico-evolutivo* ed il problema ontologico. Cfr. *I recenti indirizzi della filosofia del diritto in Germania*, Roma, 1896; *Della storia della pedagogia come parte induttiva della scienza dell'educazione*, Roma, 1904; *Tentativi di ordinamento dell'enciclopedia pedagogica in Italia*, Roma, 1904. Vedi anche ICILIO VANNI, *I giuristi della scuola storica di Germania nella storia della sociologia e della filosofia positiva*, Milano-Torino, Dumolard, 1885.

c) **La legislazione scolastica.**

§ 28. La legislazione scolastica comprende le leggi, i regolamenti, i decreti. i programmi e tutte le disposizioni emanate dalle pubbliche autorità che presiedono all'educazione ed all'istruzione di un paese. Essa riunisce, secondo alcuni criteri, tutti gli atti pubblici che si riferiscono all'educazione ed all'istruzione.

Varî sono i criteri di questa riunione e di questo ordinamento.

Si possono riunire tutti gli atti che si riferiscono al potere centrale, quando questo potere ha funzioni direttive accentratrici; ed allora la legislazione scolastica comprenderà le leggi, i regolamenti, i decreti, le circolari emanate dal Ministero della P. I., distribuiti o cronologicamente secondo i ministri succedutisi alla direzione di questo dicastero, ovvero secondo le funzioni del Ministero ed i diversi gradi ed ordini di scuola (1).

La legislazione scolastica può anche comprendere i regolamenti che reggono i diversi istituti pubblici e privati ed addentrarsi nello studio degli ordinamenti interni dei varî istituti di educazione e di istruzione. Quest'ultima parte può acquistare un'importanza maggiore, quando l'istruzione non diventa un monopolio dello Stato, ma viene impartita dallo Stato ed anche da privati, da associazioni ecc., con o senza la sorveglianza del governo.

Quindi il fondamento della legislazione scolastica è costituito dall'ordinamento della funzione dell'educazione e dell'istruzione in un paese. E ciò viene determinato dalla concezione dei rapporti fra lo Stato e l'educazione: i quali rapporti si ricongiungono allo studio del concetto di educare e delle funzioni educative.

La teoria dell'educazione esce così dalle astrazioni filosofiche per ricongiungersi alla vita reale; poichè non importa aver soltanto un concetto dell'educazione; occorre anche questo concetto rendere concreto nella realtà della vita. La legisla-

(1) Segue quest'ultimo criterio, per es., il dott. AMERIGO NAMIAS nel suo recentissimo libro dal titolo *Legislazione scolastica comparata*, Torino, 1905, che è diviso nelle seguenti *dieci* parti: concetto e storia dell'istruzione come funzione dello Stato; organi amministrativi; educazione infantile; istruzione elementare; istruzione secondaria; istruzione magistrale; istruzione ed educazione femminile; educazione fisica; istruzione superiore; belle arti. Cfr. la ricca bibliografia che precede il volume.

zione scolastica, mostrando come nelle forme pratiche dell'educazione si concreti l'arte educativa, porge materiali per l'induzione di principî generali di educazione. Però non bisogna dimenticare che la legislazione scolastica si riferisce soprattutto agli istituti scolastici e quindi alla forma scolastica dell'educazione, la quale ha per suo oggetto precipuo l'istruzione che è certamente un elemento prezioso per l'educazione, ma non assomma in sè tutto il processo educativo. Quindi la legislazione scolastica non può darci la conoscenza vera dello stato dell'educazione e dei principî educativi informatori presso una nazione. Inoltre è necessario considerare che non sempre le leggi ed i regolamenti sono l'indice più sicuro dello stato dell'istruzione in un paese, specialmente dove vige un accentramento eccessivo. Quivi spesso leggi, regolamenti, programmi non rispecchiano le condizioni vere dello stato dell'istruzione nelle diverse regioni che compongono uno Stato e neanche la volontà della nazione. Spesso il potere centrale non è l'espressione genuina delle condizioni e dei bisogni del Paese. E non è tale prima di tutto perchè non di rado gli organi centrali dello Stato subiscono l'influsso delle condizioni del luogo nel quale risiedono e poi perchè difficilmente essi giungono ad una generalizzazione obbiettiva delle disparate condizioni dei diversi luoghi e delle varie regioni che fanno parte della nazione, chè spesso stando in un luogo solo generalizzano le condizioni di fatto esistenti in quel tal luogo. E però la legislazione scolastica riesce un indice ben relativo dello stato reale dell'istruzione nei diversi luoghi del territorio di un paese e dei bisogni e dei desideri della nazione per rispetto all'istruzione.

A leggi perfette possono anche non corrispondere i fatti (1); ed il contenuto dei programmi d'istruzione può non essere in rapporto con l'istruzione stessa e con lo sviluppo intellettuale della nazione.

Quindi lo studio della legislazione scolastica può riuscire anche uno studio fatto non sulle *cose*, ma sui *libri*. Quando

(1) Lo notava anche recentemente lo stesso Ministro di P. I. nelle *Istruzioni generali intorno ai programmi delle scuole elementari:* « Non le leggi invero fanno difetto in Italia, ma i meccanismi esecutivi » (*Bollettino ufficiale del Ministero dell'istruzione pubblica*, anno 1905, pag. 475). Su questi nuovi programmi per le scuole elementari fu tenuta un'ampia e serena discussione nel corso universitario pareggiato di pedagogia nell'Università di Roma diretta dall'autore di questo libro.

avremo insomma conosciuti nei più minuti particolari la legislazione scolastica di un paese, noi non potremo asserire di aver presa esatta cognizione dello stato dell'istruzione di esso; al più potremo affermare di aver conosciuto l'aspetto formale dell'ordinamento dell'istruzione pubblica. E però negli studi di legislazione scolastica si conviene procedere molto cauti.

Spesso lo studio della legislazione scolastica può rappresentare un semplice interesse conoscitivo, che potrà giovare ad arricchire l'erudizione di un individuo, ma non avrà la forza di trasformarsi in elemento vivo della pedagogia.

Inoltre la legislazione scolastica di un paese non può essere compresa senza l'esame comparativo dei fatti con i quali essa trovasi in rapporto. Finalmente devesi notare che lo studio della legislazione scolastica comparata può porgere elementi per la costruzione di una teoria pedagogica, ma, e questi elementi sono unilaterali, perchè si riferiscono soprattutto all'istruzione, e non possono avere valore assolutamente obbiettivo, perchè non possono del tutto essere astratti dalle condizioni dei singoli paesi e dagli interessi delle persone e dei corpi costituiti che hanno partecipato alla formazione delle leggi. La politica scolastica — avvertiva già l'Herbart — non è pedagogia (1). In ultimo devesi notare che lo studio della legislazione scolastica comparata fatto sui libri è sempre uno studio formalistico, che ci dà non una conoscenza diretta, ma spesso una conoscenza molto indiretta delle cose.

Per ottenere una cognizione più diretta lo studio della legislazione scolastica dovrebbe essere accompagnato dalla osservazione reale dei luoghi e degli istituti. Soprattutto per mezzo di accurati *viaggi pedagogici* lo studio della legislazione scolastica può riuscire illuminato e diventare materia viva.

Così d'altra parte i lavori preparatori dei disegni di leggi scolastiche, lo studio delle fasi dell'elaborazione di queste leggi, le illustrazioni esegetiche di esse sono tutte indicazioni che giovano allo studioso di cose scolastiche, affinchè questi si renda ragione delle diverse disposizioni contenute nelle singole leggi scolastiche, ma non porgono una conoscenza compiuta dello stato dell'educazione e dell'istruzione e dei bisogni e dei

(1) L. Credaro, *La pedagogia di F. G. Herbart*, 1ª ediz., Roma, 1900, pag. 284.

desiderî di una nazione per rispetto al miglioramento delle nuove generazioni (1).

Determinati il concetto ed il valore da noi attribuiti alla legislazione scolastica comparata, occorre indagare i rapporti che intercedono fra essa e la filosofia della educazione.

Da quello che abbiamo innanzi detto deriva che lo studio comparato della legislazione scolastica e della storia delle istituzioni scolastiche può porgere elementi per la conoscenza dell'istruzione e poichè l'istruzione è un mezzo dell'educazione, la legislazione scolastica può fornirci degli indici per la conoscenza positiva dell'educazione.

E però la legislazione scolastica comparata, porgendo degli elementi per la descrizione del fatto educativo, fornisce anche elementi per la formazione della dottrina pedagogica.

Alla legislazione scolastica si collega la storia delle istituzioni scolastiche, cioè la storia dei diversi ordini e gradi di scuola e delle istituzioni sussidiarie della scuola. Mentre la legislazione presenta lo stato attuale dell'ordinamento dell'istruzione e dell'educazione, la storia risale dal presente al passato e o fa in generale conoscere le vicende attraversate dalla legislazione scolastica dei vari gradi e ordini di scuola nei diversi tempi, o, nello studio di qualche determinato e particolare istituto, riflette la storia delle teorie pedagogiche da cui nei diversi tempi esso è stato dominato, dando notizia dell'ordinamento del medesimo, delle modificazioni subìte nei diversi tempi, dei programmi di studio, dei regolamenti, dei libri di testo, degli orari, delle persone che prestarono l'opera loro, di tutto ciò insomma che costituisce la vita dell'istituto nei vari momenti di sua esistenza (2), facendo in tal modo la storia *esterna* ed *interna* di un determinato istituto. Nell'un caso e nell'altro la storia

(1) Per questo riguardo, sebbene fatto in modo molto sommario, può sempre riuscire utile per gli studi di legislazione scolastica italiana il volume sulle *Vicende legislative della pubblica istruzione dall'anno* 1859 *al* 1899 premesso da GIUSEPPE SAREDO al suo *Codice della pubblica istruzione* in *cinque* volumi, Torino, Unione tipografico-editrice, 1900-1902.

(2) In Italia, per merito dell'Associazione fra gl'insegnanti delle scuole normali (1888-1905) s'iniziarono studi sulla *storia delle diverse scuole normali italiane.* Cfr., per es., i miei scritti: *La fine di una scuola normale maschile* e *La R. scuola normale femminile Vittoria Colonna in Roma,* in *Bollettino dell'Associazione pedagogica nazionale,* anno 1899.

delle istituzioni scolastiche presenta un interesse grandissimo. E, sebbene non si possa nella sua vera essenza far rivivere la vita delle istituzioni scolastiche passate, perchè tutto ciò che è nerbo dell'insegnamento, azione efficace del maestro sugli scolari, virtù educatrice della parola dell'insegnante, tutto quello che forma la vita ideale della scuola non rimane fissato se non negli animi delle generazioni di scolari che si succedono e si disperde nelle svariate vie della vita sociale, pur non pertanto la storia delle istituzioni scolastiche giova a renderci ragione dello sviluppo e delle varie fasi delle medesime e dell'influsso che nei diversi tempi le istituzioni scolastiche esercitano sulle dottrine pedagogiche e queste su quelle.

d) **La statistica.**

§ 29. Per mezzo della statistica lo stato dell' educazione può essere osservato in modo più evidente, secondo alcuni speciali criteri, assumendo ad oggetto di combinazione determinati gruppi di fatti.

Come vi è una statistica criminale, una statistica dell'emigrazione, del commercio, ecc., così vi è anche una *statistica scolastica*, la quale assomma. secondo determinati criteri, i singoli fatti scolastici, come, per es.; il numero delle scuole, degli alunni, degli insegnanti, la frequenza scolastica, il numero dei promossi agli esami, dei licenziati, dei ripetenti, ecc. Gran parte degli indici della statistica scolastica è effetto di specificato ordinamento dell'istruzione secondo criteri stabiliti dalla pratica pedagogica o dalla pedagogia pratica. E quindi la statistica scolastica riproduce *somme di fatti* creati dalla pedagogia pratica, come esami, prove bimestrali, punti di merito o demerito ecc. Questo criterio presuppone che una teoria pedagogica non solo sia stata fissata, ma che informi anche la pedagogia pratica, e, in uguale misura, la pratica pedagogica dei diversi istituti e dei varî insegnanti: ciò che spesso non è. E però il valore della statistica scolastica, sebbene di per se stesso grande, è sempre relativo ai criteri ed alle norme della pedagogia pratica, non che a quelli che seguono non solo gli istituti, ma anche gli insegnanti. Quindi la statistica scolastica riesce di dubbio ausilio per la formazione di una dottrina pedagogica.

Maggiore importanza hanno invece le statistiche di fatti affini a quelli scolastici, di fatti che hanno rapporti con la

scuola e che spesso servono ad indicare le deficienze delle istituzioni scolastiche a provvedere al servizio educativo, come, p. es:, tutta la *statistica criminale* e quella che vien denominata *statistica morale:* disciplina questa che è rimasta fino ad ora incompleta, perchè ha assunto ad oggetto delle sue combinazioni i gruppi che essa stessa crea, sommando i numeri dei casi (p. es:, adulteri, furti, omicidi) e non quei gruppi che, come classi, condizioni e situazioni realmente, ossia socialmente, esistono.

Mediante la statistica dei fatti scolastici e dei fatti che hanno relazione con la scuola e con l'educazione, si ottiene una constatazione numerica approssimativa dello stato dell'educazione.

Questa constatazione è certamente un elemento per la induzione di principi generali pedagogici e può giovare alla costruzione di una dottrina pedagogica positiva, la quale non si fondi su astrazioni, ma sgorghi dalle condizioni reali della vita e dai rapporti sociali.

c) La geografia

§ 30. Anche dalla geografia la filosofia dell'educazione attinge fonti e materiali. La geografia, con la descrizione della terra, dei costumi, delle razze, dei climi, e specialmente quella parte della geografia che denominasi ANTROPO-GEOGRAFIA (1), la quale studia i problemi riguardanti l'uomo e la sua azione modificatrice dell'ambiente che lo circonda e l'azione dell'ambiente nel modificare l'uomo e la società umana ed i nessi e le azioni reciproche fra la terra e l'uomo, porge larghe conoscenze intorno all'uomo ed alle cose che lo circondano.

[illegible] è tutto agente a modificare l'essere umano ed ogni [illegible] può involvere anche educazione in senso largo, [illegible]

[illegible] della natura [illegible] cognizione [illegible] nel suo [illegible]

[illegible] risultati [illegible] la geografia [illegible]

dandoci conoscenza di tutto ciò che circonda l'uomo, agevola il modo di spiegare l'uomo stesso nel suo sviluppo.

L'educazione varia insomma da luogo a luogo secondo l'azione dei climi, le religioni, i costumi, le tradizioni ecc. E però, se si vuol costruire una dottrina positiva pedagogica, non si può prescindere dalla considerazione di tutti questi elementi, anzi di essi il cultore di pedagogia deve avvalersi, affinchè la dottrina educativa scaturisca dallo studio comparato dei fatti dell'educazione.

B) Scienze esplicative dell'educazione.

§ 31. *B*) Scienze esplicative dell' educazione. — Abbiamo detto che la pedagogia è una scienza derivata, la quale si fonda sui risultati della *biologia* e della *sociologia*. Queste sono le scienze fondamentali dell'educazione, in quanto la biologia ci spiega le leggi della vita ed i fattori e le leggi dell'evoluzione organica, e quindi anche dell'evoluzione del fatto naturale dell'educazione, e la sociologia, come la dottrina generale della società o scienza delle funzioni e variazioni sociali, porge una spiegazione della società umana studiata nella sua struttura, nelle sue funzioni e nel suo sviluppo, e quindi anche dei singoli fatti sociali in sè e nella loro connessione organica, e però anche del fatto sociale dell'educazione.

Per spiegare quindi il fatto educativo è necessario ricondurlo da una parte alle sue basi biologiche e dall'altra alle sue basi sociologiche, e cioè ai suoi fondamenti naturali e sociali, dall'unione dei quali esso risulta come fatto speciale e distinto, cioè come fatto educativo.

E però per l'esplicazione del fatto educativo si deve ricorrere da una parte alla biologia e dall'altra alla sociologia, indagando i rapporti che intercedono fra queste due discipline e la pedagogia.

1. La biologia

§ 32. 1° Biologia. — La biologia è una scienza sintetica, la quale studia le leggi della vita ed i fattori e le leggi dell' evoluzione umana. Ma tra i fattori dell' evoluzione umana vi è anche il fatto educativo; quindi la biologia studia anche il fatto educativo in relazione agli altri fatti della vita dell'uomo. Essa mostra come il fatto dell'educazione sia un fatto naturale che rientra nel complesso dei fenomeni della vita e come, solamente con processo di astrazione, si possa isolare il fatto dell'educazione dal complesso dei fenomeni della vita con i quali esso è intrecciato.

Ma la biologia, come scienza sintetica, comprende varî ordini della vita, e cioè i varî regni della natura nei quali si manifesta il fatto generale che noi sogliamo denominare vita, e quindi il regno vegetale, quello animale, quello umano, non più separati da barriere come per il passato si riteneva, ma svolgentisi l'uno dall'altro, secondo le leggi ed i principî dell'evoluzione

Il fatto educativo è però un fatto precipuo della vita umana, e quindi va considerato soprattutto in rapporto alle altre scienze sociali che studiano l'uomo, e cioè alle scienze antropologiche, o *antropologia* in senso esteso.

a) Antropologia in senso esteso.

§ 33. Alla parola antropologia può esser dato un significato esteso ed uno ristretto. Nel suo significato esteso per antropologia s'intende la scienza che studia l'uomo o meglio il complesso delle scienze che studiano l'uomo e, come tale, l'antropologia comprende l'anatomia umana, la fisiologia umana, la psicologia umana individuale, l'antropologia in senso ristretto: tutte le scienze cioè che si riferiscono all'essere umano.

In senso ristretto per antropologia s'intende la storia naturale dell'umanità, sebbene il concetto non ne sia molto chiaro. Sotto questo aspetto si studiano i caratteri fisici dell'uomo per indurre dai medesimi le qualità morali.

Così l'antropologia in senso generale, come l'antropologia in senso ristretto, porgono elementi preziosi alla pedagogia. Esse studiano l'uomo nei vari periodi della vita umana e, studiando l'uomo, danno una conoscenza minuta dei fenomeni che si presentano nei diversi periodi dello sviluppo umano e quindi una cognizione positiva dell'uomo in formazione. E poichè è l'uomo in formazione il soggetto dell'educazione, le scienze antropologiche, mediante la conoscenza che di esso danno, forniscono gli elementi positivi per l'educazione umana, perchè questa deve prima di tutto conformarsi alla natura fisica e psichica dell'uomo.

E' inutile avvertire che tanto l'antropologia in senso lato quanto le singole scienze antropologiche e quindi anche l'antropologia in senso ristretto, rientrano nella biologia, anzi si possono considerare come rami speciali della stessa applicati allo studio dell'uomo. In senso generale l'antropologia è una scienza sintetica, secondo alcuni a basi del tutto sperimentali e scienza induttiva, secondo altri impregnata di idee filosofiche ed esaurentesi in un mondo di speculazioni astratte e sogget-

tive. In questo modo, p. es:, la intendeva fra gli altri il nostro *Rosmini*, e l'hanno intesa coloro che per primi, unendo insieme l'antropologia e la pedagogia, ne hanno fatto due scienze generali insieme avvinte e deputate a studiare l'una l'uomo in generale e l'altra l'educazione dell'uomo in generale. Ancora in qualche università questo titolo di « antropologia e pedagogia » è dato per designare la cattedra di scienza dell'educazione. Occorre anche avvertire che le scienze antropologiche, per poter recare un'utilità reale alla pedagogia, non solo debbono essere studiate in sè, ma anche *comparativamente* e non solo per rispetto all'uomo *normale*, ma anche avendo considerazione all'uomo *anormale;* e quindi, per una completa spiegazione del fatto educativo, è necessario lo studio dell'anatomia normale umana, di quella comparata e di quella patologica; lo studio della fisiologia normale umana, di quella comparata e di quella patologica; lo studio della psicologia normale umana, di quella comparata e di quella patologica; finalmente lo studio dell'antropologia normale e patologica.

Ma vi sono alcune parti delle scienze antropologiche che più direttamente giovano alla pedagogia e sono quelle relative ai periodi dello sviluppo della vita umana; e quindi l'anatomia dello sviluppo, la fisiologia dello sviluppo, la psicologia dello sviluppo, l'antropologia (in senso ristretto) dello sviluppo; ma specialmente la psicologia dello sviluppo, o, come è stata anche denominata, la *psicologia dell'infanzia*, la quale è stata in questi ultimi anni, specialmente fuori d'Italia, largamente coltivata ed ha fatto grandi progressi (1). Lo studio insomma dello sviluppo umano è quello che maggiormente interessa il pedagogista. Esso ci fornisce una cognizione esatta e minuta dell'essere umano in formazione che è il soggetto dell'educazione e rende così possibile ed agevole l'applicazione dell'arte educativa per meglio preparare l'educando alla vita secondo gli ideali che si vagheggiano. Ma di per sè sole le scienze antropologiche non sono scienze pedagogiche, in quanto esse forniscono solamente conoscenze positive e sperimentali sull'essere umano. Esse diventano scienze pedagogiche quando sono fecondate dalla idea educativa. Coloro i quali insistono troppo sulle scienze antropologiche come scienze

(1) Cito a caso i nomi del PREYER, del PEREZ, del COMPAYRÉ, del SULLY, del QUEYRAT, del BALDWIN, di PAOLA LOMBROSO, la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant.

informatrici della pedagogia disconoscono l'importanza sociale del fatto educativo e dimenticano che l'ideale dell'educazione non sta nel libero sviluppo dell'essere educando, nè soltanto nel condurre alla misura dello sviluppo normale le deviazioni possibili nella natura dell'educando, ma l'ideale dell'educazione consiste nell'adattare l'educando alla vita sociale e nel tentare di apportare in questa un miglioramento, come già aveva notato il Kant.

La vera essenza morale dell'educazione non consiste soltanto nel sollevare le generazioni nascenti allo stato di cultura raggiunto dalle generazioni passate, allo scopo di adattarle semplicemente ai rapporti esistenti del tutto sociale di cui fanno parte, ma ben anche nell'apparecchiarle con nuove attitudini a modificare i rapporti esistenti ed a produrre nuove conquiste nel miglioramento progressivo della vita umana.

Quindi le discipline anzidette formano parte delle scienze antropologiche, le quali hanno intimi rapporti con la pedagogia, ma non si possono con la medesima identificare, in quanto esse possono porgere i mezzi, ma non i fini, e diventano mezzi soltanto in relazione ai fini, ma di per sè sole, non sono neanche mezzi; sono solamente delle cognizioni antropologiche.

Vi ha chi sostiene che l'educazione non sia che un'arte, la quale applica i risultati di alcune scienze; e quindi distrugge la possibilità dell'educazione come studio, come riflessione. Ma per sostenere ciò converrebbe o ammettere elementi educativi in queste discipline antropologiche o negare l'esistenza stessa dell'educazione. Ma noi che ammettiamo l'educazione non solo come fatto e come arte, ma anche come studio, riflessione, dottrina, noi comprendiamo l'aiuto grande che le discipline antropologiche porgono alla pedagogia, agevolando, sulle basi delle scienze positive, l'esplicazione del fatto educativo, ma conveniamo che la comprensione della natura di questo fatto non può essere completa, e la nozione generale dell'educazione non può essere perfetta, se non si studia il fatto educativo in rapporto all'ordine universale, al valore che esso ha per noi, ed al modo come dovrebbe essere per poter meglio corrispondere alla nostra natura e destinazione.

Le scienze antropologiche forniscono quindi la materia greggia che ha bisogno di essere elaborata in ordine al fine che si vuol conseguire.

Ma fra le scienze antropologiche dello sviluppo quelle che maggiormente interessano il pedagogista sono: la psicologia dell'infanzia e l'antropologia in senso ristretto. Su queste due fermeremo con maggior cura la nostra attenzione.

b) Psicologia.

§ 34. In ogni tempo la psicologia è stata ritenuta come una delle scienze fondamentali della pedagogia, anzi da alcuni si è pure affermato che la pedagogia altro non sia se non un'applicazione della psicologia. In questa affermazione vi ha certamente del vero, ma non è tutta la verità, perchè non sono determinate le parti della psicologia che riescono veramente di giovamento alla pedagogia, nè è con chiarezza stabilito il modo di dipendenza della scienza dell'educazione dalla psicologia. Non tutte le parti della psicologia recano lo stesso contributo alla pedagogia, ma specialmente quelle che hanno maggiore attinenza col fatto educativo, e cioè la psicologia dello sviluppo e quella sociale: la psicologia dello sviluppo, perchè studia i fatti psichici dell'essere umano in formazione e quindi porge una conoscenza esatta dell'educando sul quale specialmente si deve esercitare l'azione educativa; la psicologia sociale, appunto perchè il fatto educativo è un fenomeno eminentemente sociale che si sviluppa nelle collettività, nelle quali, per spirituale processo di assimilazione, i più deboli si adattano alla vita dei più forti.

E' vero che tanto la pedagogia, quanto la psicologia si occupano dell'essere umano, ma con diverso scopo. La psicologia studia i processi psichici nel loro formarsi e nel loro svolgersi seguendoli dalle forme più semplici alle più complesse ed investigando le leggi di questo progressivo svolgimento; la pedagogia studia i fatti educativi nelle loro finalità e nelle loro applicazioni. La psicologia studia quindi l'essere umano sotto l'aspetto psicologico; la pedagogia lo studia in rapporto allo scopo pedagogico. Tra l'un aspetto e l'altro vi ha di mezzo una finalità determinata, in quanto è la visione di una meta da raggiungere quella che indica il modo di giovarsi delle forze dell'educando per il conseguimento del fine pedagogico.

La pedagogia è quindi come il risultato di uno studio comparativo fra una dottrina dei fini ed una dottrina dei mezzi, ma l'obbietto suo dipende in modo precipuo dall'etica, sebbene con la medesima non si possa identificare.

La visione di una finalità etica involve di necessità la co-

noscenza del soggetto che deve essere preparato a conseguire il fine indicato dall'etica, e quindi la conoscenza della psicologia.

In tal modo la psicologia è scienza fondamentale della pedagogia in quanto essa è scienza fondamentale di tutte le scienze morali e filosofiche, in quanto cioè contiene la base indispensabile delle due scienze precettive più generali, la logica e l'etica delle quali la prima si estende a tutti i dominî della ricerca teorica, e la seconda a tutte le forme dell'operare pratico e dà alimento alla pedagogia che insegna a ben agire ed a ben pensare (1).

La pedagogia non è adunque una semplice psicologia applicata; essa invece è lo studio del fatto educativo nei diversi suoi elementi e nelle svariate sue forme: fatto, che, appunto perchè direttamente riguarda l'individuo umano ed al medesimo si rivolge, presuppone la conoscenza della psicologia. E quindi, se larghi presupposti psicologici sono a fondamento della pedagogia, la pedagogia però non si può ridurre solamente a psicologia applicata, perchè obbietto della psicologia sono i fatti psichici, mentre obbietto della pedagogia sono i fatti educativi e scolastici nella loro complessità (2).

Certamente nuova e grande luce viene alla pedagogia specialmente dagli studi di psicologia dell'infanzia, studi attraenti quant'altri mai, ma nei quali è molto facile trascorrere dalle verità scientifiche agli aneddoti ed alle notizielle vaghe; di tal che è molto arduo indagare dove in questi studi termini la parte veramente scientifica e s'inizi quella che può appagare soltanto le curiosità e tal volta anche i desideri puerili.

Non si deve però dimenticare che una parte importante della pedagogia è appunto quella della psicologia pedagogica per la quale lo Strümpell, p. es., intende la scienza dello svolgimento spirituale del bambino corrispondente a quello scopo che l'educazione del bambino medesimo — per mezzo di adulti — si sforza di raggiungere in conformità alla individualità di lui.

Alla psicologia pedagogica, come scienza teoretica, alcuni fanno corrispondere la *psicagogica*, come l'arte che mira a condurre gli animi, a formarli, a disciplinarli.

(1) Cfr. G. Villa, *La Psicologia contemporanea*, pag. 144.

(2) Sull'applicazione della psicologia alla pedagogia, vedere l'Herbart, *Sämmtliche Werke hrsg. von G. Hartenstein*, Leipzig, 1851, vol. X, pag. 343-503.

§ 35. Per antropologia in senso ristretto, come abbiamo accennato, s' intende la storia naturale dell' umanità, e cioè specialmente lo studio dei caratteri fisici dell'uomo, dai quali si vogliono indurre le qualità morali. Essa parte da un presupposto o da un' ipotesi: che, cioè, i caratteri esterni dell'uomo possono servire di guida per la conoscenza del carattere morale.

c) Antropologia in senso ristretto.

L'antropologia pedagogica, che associa insieme la pedagogia con l'antropologia in senso ristretto, si propone come scopo precipuo e diretto quello di osservare l'uomo in formazione, di scoprirne le tendenze buone e cattive, le leggi di svolgimento, i rapporti intimi delle varie potenze, le virtualità latenti delle medesime, i fenomeni atavici ed ereditari, non che gli effetti degli agenti esterni, perchè l'educatore mantenga l'attività psichica in condizioni proporzionali e proporzionate all'attività fisiologica.

Triplice è lo scopo delle ricerche antropologiche applicate all'educazione:

1° Osservare le *leggi* di accrescimento, di sviluppo normale ed anormale nell'organismo degli scolari;

2° Ricercare a grandi linee le *leggi* etniche ed i caratteri etnici della razza e della varietà;

3° Da queste leggi dedurre il *grado* individuale e complessivo di robustezza e resistenza fisica e di plasticità psichica e morale, avendo sempre l'occhio ai fenomeni atavici ed ereditari (1).

Queste ricerche antropologiche sono di grande sussidio alla pedagogia, in quanto contribuiscono ad estendere ed a precisare la conoscenza dell'educando. Esse giovano anche all'educatore nel campo delle sue attività, ma non devesi dimenticare che ogni ricerca di scienza che ha rapporti con la pedagogia deve avere un limite, e questo limite viene appunto indicato dal fatto che queste ricerche non hanno uno scopo a sè, ma sono soltanto un ausilio della pedagogia.

§ 36. 2° SOCIOLOGIA. — Intimi rapporti legano anche la filosofia dell'educazione con la sociologia.

2. Sociologia.

Di questa, se è ben fissato il nome, non ne sono stabiliti chiaramente nè il significato, nè i confini, nè l'estensione.

(1) P. RICCARDI, *Antropologia e pedagogia*, parte I, n. 22.

Prescindendo dalla considerazione delle basi sulle quali la sociologia riposa, e che secondo alcuni debbono ritrovarsi nella *psicologia* (Comte), secondo altri nella *biologia* (Spencer, Schäffle, Lilienfeld, Worms, Gumplowicz) e secondo altri finalmente nell'economia (Marx, Loria), le opinioni intorno al significato della sociologia si possono ridurre alle seguenti:

Alcuni ritengono la sociologia come la sola ed unica scienza della società. Essi partono dall'ipotesi dell'unità della vita sociale per asserire l'unità della scienza sociale: idea preconcetta, la quale riduce la sociologia ad una vera metafisica sociale a vecchie basi.

Contro questa opinione ve ne è un'altra, secondo la quale la sociologia costituirebbe la sintesi delle scienze sociali. Essa pertanto sarebbe una teoria generale della società derivata induttivamente dalle singole scienze sociali; e sarebbe scienza sintetica e deduttiva, la quale si troverebbe in un punto intermedio fra l'enciclopedia delle scienze sociali da una parte, come puro raggruppamento delle diverse scienze sociali secondo un legame interiore ed esteriore, e dall'altra la filosofia sociale, come applicazione della filosofia generale ed impregnata di elementi induttivi derivanti dalle scienze sociali.

In tal modo l'organismo delle scienze sociali verrebbe ad essere così costituito: ad un estremo le scienze sociali, all'altro la filosofia generale.

Prendendo dal primo estremo avremo prima le singole scienze sociali, poi l'enciclopedia delle scienze sociali, quindi la sociologia, la filosofia sociale ed in ultimo la filosofia generale.

Prendendo invece dall'estremo opposto si avrà il processo inverso. La filosofia generale tenta di dare una spiegazione generale della realtà, le scienze filosofiche cercano di spiegar gli oggetti fondamentali della realtà, sia sotto una considerazione materiale (universo, uomo, società), sia sotto una considerazione ideale (universo, pensiero, azione); e quindi, come suddivisioni principali della filosofia generale, o la cosmologia, l'antropologia e la sociologia, o, per meglio dire, la filosofia cosmica, la filosofia antropologica e la filosofia sociale, ovvero, adottando l'altro criterio, la cosmologia, la logica e l'etica; e, come applicazione dell'etica, la sociologia, la pedagogia e la politica. E finalmente la sociologia si legherebbe

alle scienze sociali, la politica alle politiche e la pedagogia alle scienze pedagogiche.

Spieghiamo meglio questo concetto con le seguenti tavole sinottiche.

I. **Filosofia generale** (Realtà).	filosofie particolari	universo = cosmologia	scienze antropologiche
		uomo = antropologia .	scienze cosmologiche
		società = sociologia . .	scienze sociali

II. **Filosofia generale** (Realtà)	universo = cosmologia		
	pensiero = logica		
	azione = etica	pedagogica	scienze pedagogiche
		politica . .	scienze politiche
		sociologia .	scienze sociali

E però per sociologia si deve intendere la dottrina generale della società, la quale, coordinando ed integrando i risultati di tutte le singole scienze della vita sociale, mira a spiegare questa nella sua interezza, nella sua organica unità, e nel complesso delle sue funzioni e delle sue variazioni.

Determinato il concetto della sociologia, indaghiamo i rapporti fra essa e la pedagogia.

Se si considerano come suddivisioni principali della filosofia generale la filosofia antropologica e la filosofia sociale, la pedagogia viene ad essere una derivazione di queste due scienze filosofiche, in quanto essa fonde in se stessa l'aspetto sociologico e quello antropologico.

Se si considerano invece la cosmologia, la logica e l'etica come le tre suddivisioni generali della filosofia, allora la sociologia, la politica e la pedagogia vengono ad essere tre suddivisioni dell'etica.

Nell'un modo e nell'altro profondi sono i rapporti fra la pedagogia e la sociologia.

La pedagogia ha per suo obbietto il fatto educativo che è un fatto sociale in rapporto di interdipendenza con gli altri fenomeni sociali e non può essere quindi compreso se non in organica connessione con questi e nella sintesi dei fatti sociali.

Ma la sintesi dei fatti sociali forma obbietto della sociologia, quindi il fatto sociale dell'educazione non può essere inteso senza la conoscenza della sociologia. E' appunto la so-

ciologia, come dottrina generale della società, che lumeggia non solo la struttura sociologica dell'educazione, ma anche le finalità sociali di questa.

Maggiori e più intimi sono i rapporti che intercedono fra la pedagogia e le diverse scienze sociali, appunto perchè, mentre la sociologia porge alla pedagogia una teoria sociologica, cioè una dottrina generale dei singoli fenomeni e delle singole scienze sociali, queste, cioè le scienze sociali, porgono materiali preziosi per la spiegazione del fatto sociologico dell'educazione ed indicano e pongono quelli che vengono chiamati i fondamenti sociologici dell'educazione.

Cerchiamo quindi d'indagare partitamente i rapporti che intercedono tra la filosofia dell'educazione e le singole scienze sociali.

a) Psicologia sociale.

§ 37. La prima delle scienze sociali, quella che vien acquistando sempre maggiore importanza, è la *psicologia sociale:* scienza nuova del tutto, la quale non è stata puranco sviluppata nelle sue diverse parti.

Obbietto della psicologia sociale è lo studio delle azioni reciproche che gli uomini vicendevolmente si esercitano sotto il punto di vista psicologico. Sono azioni di suggestione, di imitazione, di assimilazione quelle azioni psicologiche che gli uomini vicendevolmente si esercitano nella collettività.

Quanti sono gli ambienti sociali, cioè quanti sono i modi e le forme con cui gl'individui si uniscono e si aggregano ed unendosi ed aggregandosi reciprocamente si esercitano delle azioni e degl'influssi psichici, tante sono le forme, le parti, gli aspetti della psicologia sociale. In tutte queste forme si sviluppano aspetti del fenomeno educativo preso in senso generale, in quanto l'educazione è anche essa un fatto di imitazione, di suggestione, di assimilazione; e quindi le varie forme della psicologia sociale offrono materiali e porgono elementi per la spiegazione del fatto educativo, in quanto esse positivamente, sulla base dei fatti, illustrano e spiegano questi fenomeni psichici che si verificano nelle collettività.

Ma vi è una forma speciale della psicologia collettiva, la quale ha più diretti rapporti con la pedagogia, ed è la psicologia collettiva della scuola, o psicologia scolastica. Questa spiega il fatto reale e sociale dell'educazione nella moderna forma educativa che è la scuola. Essa dimostra come il fatto dell'edu-

cazione nella scuola sia un fenomeno di suggestione, di imitazione, di assimilazione fra i diversi alunni e fra questi ed i loro insegnanti. La psicologia scolastica mostra come l'educazione scolastica, più che un'azione telica guidata e diretta dal maestro, sia un effetto spontaneo di quei fenomeni psichici che si svolgono nelle collettività e come quindi l'arte dell'educare, per ottenere efficaci risultati, debba cercare di uniformarsi allo svolgimento spontaneo del fatto educativo, cioè come debba ricondursi alla natura, in quanto noi, studiando questa, cioè studiando il modo con cui un fatto si svolge in essa, possiamo introdurre qualche elemento telico adattandolo ai modi processuali del fatto naturale dell'educazione (1).

Il processo della selezione imitativa, p. es., è veloce, e, quando non viene diretto da un esperto insegnante, può distruggere nella scuola i risultati dei metodi artificiali. Questo avviene quando ai precetti che vengono impartiti dagl'insegnanti non corrispondono nè l'esempio della loro vita, nè i costumi vigenti nella collettività scolastica. Ecco perchè tanto s'insiste sull'esempio, come uno dei fattori più potenti dell'educazione.

Adunque la psicologia collettiva o sociale, sia come psicologia della collettività generale, sia come psicologia di quella speciale collettività che è la scuola, fornisce materiali e porge elementi da una parte per la conoscenza del fenomeno della educazione, dall'altra per influire a modificare l'arte dell'educazione stessa.

b) Economia sociale.

§ 38. L'*economia sociale* si può definire la scienza che studia l'ordine sociale della ricchezza; che studia, cioè, nelle sue uniformità e nelle sue leggi, il fenomeno sociale della ricchezza in quanto dà luogo a rapporti sociali.

Ai dì nostri si è affermata e sviluppata una teoria organica della società, la quale ripone nell'economia l'anatomia dell'organismo della vita sociale; di modo che la struttura della vita sociale dipenderebbe dalla relativa economia e le variazioni di tutti i fenomeni sociali dipenderebbero dalle variazioni della struttura economica della società.

---

(1) Gli studi di *psicologia scolastica* sono gli studi che meglio e più si convengono agl'insegnanti, come quelli che servono di base per la conoscenza della collettività scolastica e di adatte norme educative.

Questa dottrina, che tende a spiegare la sovrastruttura sociale mediante la sottostruttura economica, vien denominata materialismo storico, interpetrazione economica o realistica della società, determinismo economico. Essa è stata svolta per prima in Germania dal Marx e dall'Engels, portata in Italia trasformata da A. Loria e poi esposta in una serie di saggi da Antonio Labriola.

Le ultime conclusioni intorno a queste dottrine portano alla concezione di un *marxismo critico*, il quale riconosce tutta l'importanza del fondamento economico della vita sociale, ma procede molto cautamente nella costruzione della struttura della vita sociale sul fondamento economico, in modo da subordinare il fattore economico a tanti altri fattori a misura che dalle forme rudimentali della società si passa alle forme superiori della superstruttura sociale. In queste forme il fattore economico si viene sempre più legando ad altri fattori, derivando da questo legame una diminuzione di potere.

Ora, sia che si consideri l'economia sociale nel complesso delle scienze sociali, come una vera sociologia economica, sia che la si consideri in sè e per sè, molteplici sono i rapporti che essa presenta con la pedagogia.

Abbiamo già accennato ai rapporti fra la sociologia economica e la pedagogia, là dove abbiamo discorso in generale dei rapporti fra la sociologia e la pedagogia: ritorniamo ora ad indagare i rapporti fra la pedagogia e l'economia.

L'economia, studiando il fatto della ricchezza, pone in rapporto questo fatto con gli altri fatti della vita sociale ed indaga nell'intrecciarsi dei fenomeni sociali, l'aspetto che assume il fattore economico, nello svolgimento e nella struttura di tutta la vita sociale e dei singoli fatti sociali. Anche l'educazione è un fatto sociale in rapporto d'interdipendenza con gli altri fenomeni sociali; ed è un fenomeno sociale di quelli che possiamo denominare col *Labriola* fenomeni di secondo grado (1), in quanto sono relativi alla superstruttura sociale.

(1) Il Labriola distingue nei prodotti della struttura economica quelli di primo e quelli di secondo grado, in modo che la produzione dei mezzi immediati della vita determinerebbe in primo luogo e per diretto la formazione e la lotta delle classi, la morale, il diritto e lo Stato; determinerebbe poi in secondo luogo l'indirizzo ed in buona parte e per indiretto gli obbietti della fantasia e del pensiero nella produzione dell'arte, della religione e della scienza. Cfr. VANNI, *Lezioni di filosofia del diritto*, pag. 249.

Come tale viene, sotto tanti aspetti, ad essere determinato dal fattore economico, che risiede come alla base, o meglio, che costituisce una delle basi del fenomeno educativo.

E però lo studio dell'economia sociale ci avvia all'interpetrazione del fatto sociale dell'educazione. Esso ci spiega la durata maggiore o minore del periodo dello sviluppo educativo ed anche l'evoluzione educativa delle famiglie, la quale è sempre in rapporto alla sua evoluzione economica attraverso le varie generazioni.

Per opera dell'economia sociale quindi dalla superficie, su cui si elevano le istituzioni educative, si scende nel sottosuolo dove si presenta il fatto dell'educazione come conseguenza e derivazione delle condizioni economiche di un popolo.

c) Statistica sociale.

§ 39. La statistica sociale è stata definita la scienza, che, mediante l'osservazione per masse o grandi numeri dei fenomeni sociali, con metodo quantitativo, indaga le regolarità della vita sociale.

Per mezzo della statistica sociale riesce possibile ottenere la rappresentazione dello stato generale della società o di determinate collettività in un dato momento storico.

La conoscenza generale della società si rende necessaria al pedagogista, affinchè egli possa indagare le esigenze e studiare le condizioni alle quali l'educazione deve uniformarsi. E però la statistica sociale gli giova come orientazione sociologica per stabilire i principî educativi.

d) Demografia

§ 40. La demografia, che può definirsi in breve la scienza della popolazione, e che, come tale, è distinta dalla statistica, in quanto la demografia è una statistica applicata alla popolazione, sottomette ad analisi numerica gli aggregati sociali, considerandoli da un punto di vista naturale-meccanico, nelle loro mutevoli condizioni di *quantità* e di *continuità*, di *qualità* e di *coesione*. La demografia si occupa adunque della popolazione come *numero*, e cioè come aggregato variabile di unità capaci di *coesione* (per simpatia, per costrizione, per gerarchia, per divisione di lavoro, per comunanza d'interessi ecc.), e di *continuità* (per riproduzione ed *accrescimento*) (1).

(1) I fatti demografici, dei quali si occupa la demografia, possono essere raggruppati intorno a due capitali teorie: teoria *qualitativa* e teoria *quantitativa* della popolazione. La prima considera l'aggregato sociale nelle sue varie forme di coesione, come una risultante delle qualità, doti e atti-

Fra le diverse forme di coesione della vita sociale vi è anche la forma scolastica, e quindi la *demografia scolastica* è una parte applicata della demografia generale, la quale riesce utile alla pedagogia come scienza sociale dell'educazione, in quanto essa si occupa della popolazione scolastica in quella particolare forma di manifestazione che è il *numero*.

Dal numero di alunni di una classe, di una scuola, di un istituto, deriva anche l'efficacia dell'azione educativa.

E' risaputo, p. es., che l'azione educativa del maestro è maggiore quando il numero degli alunni è ristretto e diminuisce a misura che aumenta il numero degli alunni.

La scuola, come forma di coesione sociale, mentre è una risultante delle qualità, doti, o attitudini fisio-psichiche dei singoli scolari e delle suggestioni che su questi esercitano i maestri, d'altra parte è anche una causa modificatrice, una forza educativa che agisce sugli alunni.

E però l'azione educatrice del maestro è relativa non solo al numero degli alunni, ma anche alla forza di suggestione che egli possiede ed alla risultante delle qualità degli scolari.

Vi sono quindi, nella società scolastica, diverse forze che vengono a contatto e dalle quali risulta l'azione educativa della scuola. Vi è la forza di suggestione dell'educatore; vi sono le forze singole dei diversi alunni; vi è la forza collettiva dell'aggregato degli scolari; e finalmente vi è la forza della cultura che costituisce il contenuto delle diverse materie d'insegnamento, le quali agiscono come forze ideali a rafforzare la compagine sociale scolastica nella unità del fine educativo.

Studiare la forma scolastica dell'educazione sotto il punto di vista demografico è fornire elementi preziosi alla concezione positiva sociologica del fenomeno educativo, che poi, d'altra parte, riceve luce anche dalle altre forme di coesione, le quali possono tutte considerarsi come fattori e forze di educazione.

---

tudini fisio-psichiche degl'individui che lo compongono, ed insieme come una causa modificatrice, un meccanismo di selezione di questi stessi caratteri individuali, onde si elaborano poi nuove forme di aggruppamenti e di coesione. La seconda studia la popolazione nelle sue condizioni di continuità e di accrescimento, principalmente nel contrasto che può sorgere fra il progressivo ed illimitato aumento degl'individui e la limitata grandezza e feracità del suolo che li deve nutrire. Coesione e continuità sono appunto i fatti più salienti delle società umane. Cfr. R. BENINI, *Principii di demografia*, Firenze, G. Barbera, 1901.

Da ciò risulta che, come la scuola è un vero laboratorio e fattore di coesione sociale, così le altre forme di coesione sociale diventano fattori e forze educative.

e) Morale sociale.

§ 41. La morale si suol dividere generalmente in *morale individuale e morale sociale*. Questa divisione è accettata dai principali moralisti contemporanei.

La morale individuale studia la condotta dell'individuo umano in rapporto ai principî supremi dell'etica; e però si fonda da una parte sulla psicologia individuale e dall'altra sulla metafisica.

La morale sociale studia invece la condotta degli individui umani negli aggregati sociali (famiglia, associazioni libere, Stato). La morale sociale considera la moralità come il risultato dei rapporti sociali e come il derivato dell'istinto sociale, il quale muove l'uomo ad aggregarsi con i suoi simili. Ogni aggregato sociale è una forza morale ed è un vincolo che tiene stretti gl'individui adattandoli ai principî informatori della vita dell'aggregato.

La pedagogia, studiando il fatto dell'educazione umana, che è anche essa un risultato delle influenze sociali, considera l'educazione come una derivazione della moralità sociale.

Come un ideale morale presiede all'associazione degli uomini, così da ogni aggregato d'individui si sprigiona un ideale morale, in quanto la moralità è l'aspetto più elevato della vita sociale e la condizione essenziale di ogni aggregato umano.

Tutti i membri di un aggregato, per quella forza di suggestione che le associazioni esercitano sui singoli individui, sono costretti a subire l'influsso dell'ideale o degli ideali informatori dell'aggregato al quale appartengono. E quindi anche essi si vengono educando sotto la suggestione della collettività.

In questo senso si deve ritenere che l'educazione sia un risultato degl'influssi degli aggregati sociali sugli individui che vi appartengono. Per questo è stato anche detto che i gruppi socialisti presentano un valore ed una importanza veramente pedagogica, in quanto la teoria socialista è una teoria nettamente idealista, riposando sulla convinzione che la volontà umana è capace di distruggere tutti gli ostacoli che si oppongono alla formazione di una società umana armoniosa. Sebbene numerosi siano gli errori teorici e le illusioni del socialismo, non pertanto si deve riconoscere che esso costi-

tuisce uno dei movimenti etico-sociali più considerevoli del tempo moderno (1).

Anche la scuola come aggregato sociale è una grande forza moralizzatrice ed esercita una profonda azione morale.

« I fatalisti dell'ambiente sociale, i molti che vedono nella scuola solo un'azione didattica e non una profonda azione morale, dovrebbero trovarsi ben impacciati, se dovessero, con prove, avvalorare il loro giudizio. Perchè dovrebbe avere importanza, per la formazione morale dell'uomo, solo l'ambiente sociale e non la scuola? Non è la scuola essa stessa un ambiente? Perchè dovremmo solo essere moralmente modificati dall'ambiente sociale, la cui azione è incoordinata, occasionale, varia ed indiretta, e non dall'ambiente di scuola, dove l'azione modificatrice è coordinata, continua, armoniosa, diretta? Perchè nell'ambiente sociale dovrebbero avere ascendente sulla vita di una generazione i consigli, i suggerimenti, gli ammonimenti dei genitori, gli esempi del mondo circostante, la parola delle istituzioni, e nulla invece dovrebbe valere nella scuola l'opera sentita, coscienziosa e meditata del maestro, che allarga e migliora l'esperienza del sentimento e della mente degli alunni, che tutto vivifica e purifica e tutto coordina alla vita sociale? (2) ».

E non è la scuola un aggregato sociale composto d'individui diversi per origine, per natura e per educazione? E la loro convivenza non produce forse uno spirito comune, una coscienza morale, la quale agisce poi sui singoli educandi?

f) Etica scolastica.

Vi è adunque un'*etica scolastica*, come parte dell'etica sociale, e si fonda da una parte sulla psicologia scolastica e dall'altra sui principî della morale sociale.

E poichè questa moralità collettiva della scuola ha un valore non soltanto statico, ma anche dinamico, poichè essa coopera coscientemente ed inconscientemente alla formazione morale degli alunni, poichè l'organismo scolastico è uno dei principali fattori di formazione pedagogica, possiamo dire che non vi è soltanto un'etica scolastica, ma una vera etologia scolastica, cioè una dottrina la quale studia la cooperazione

(1) Cfr. E. Ciccotti, *Psicologia del movimento socialista*, Bari, G. Laterza, 1903.

(2) Cfr. De Dominicis, *Linee di pedagogia elementare*, II, pag. 189-190.

della scuola alla formazione dell'uomo e del cittadino, in quanto la scuola coopera a formare la vita morale, la operosità, la cultura, il patriottismo, la piena personalità degli scolari.

Ma non solamente la scuola, ma tutti gli aggregati sociali hanno un potere educativo, specialmente sugli esseri deboli e quindi soprattutto sugli individui in formazione.

La morale sociale, che si occupa dei principî morali che dovrebbero informare la vita degli aggregati sociali, non può trascurare lo studio del potere educativo che questi aggregati esercitano sugli individui.

E quindi, considerata sotto tutti gli aspetti, la morale sociale, sia come studio degli aggregati sociali, dai quali si sviluppano idee morali, sia come studio dell'influsso che queste idealità morali collettive esercitano sugli individui, sia anche e soprattutto come indagine critica delle norme etiche che debbono presiedere alla vita dei singoli e diversi aggregati sociali, la morale sociale fornisce elementi e dati alla pedagogia, in quanto illustra le basi etico-sociologiche dell'educazione e mostra l'educazione come un risultato dei rapporti della vita sociale in ordine alla progressiva formazione degli individui.

g) Politica.

§ 42. Anche la *politica*, come la dottrina generale dello Stato, rientra, nel nuovo orientamento delle scienze politico-sociali, nella sociologia, che studia le funzioni e le variazioni della società, in quanto lo Stato viene considerato come un organo della vita sociale, l'organo direttivo della società, quello che compie le funzioni più importanti delle collettività, quelle che rappresentano interessi generali e vitali dell'organismo sociale.

Fra società e Stato vi è rapporto di dipendenza, lo Stato essendo un organo della società; e quindi la scienza che studia gli organi e le funzioni della società nel loro modo di essere e nelle loro variazioni (staticamente e dinamicamente) cioè la sociologia, comprende anche la scienza che studia lo Stato, cioè la *politica*, e dalla concezione che ci si forma della società e dei rapporti fra gl'individui aggregati, deriva anche l'indirizzo che si dà allo Stato, e quindi alla *politica*.

Una dottrina politica è quindi necessariamente subordinata alla dottrina sociologica. E però è solamente una teoria organica della società che può fornirci un indirizzo politico preciso.

Ma una teoria organica della società riunisce e studia tutti i fenomeni sociali, e quindi anche il fatto sociale dell'educazione; e però è solamente una teoria organica della società che può fornire un criterio sicuro per il riconoscimento dei rapporti fra il fatto sociale dell'educazione e lo Stato.

Viene ammesso da questa teoria come fatto necessario e di capitale importanza per la società il fenomeno dell'educazione? Vien ritenuto che tutte le funzioni sociali, le quali presentano le caratteristiche della necessità e della generalità, debbano essere compiute dallo Stato? Vien ritenuto che l'educazione è un fatto necessario della convivenza sociale, necessario ai fini del mantenimento e del progresso della società? Ebbene, se tutto ciò è ammesso, si deve pur convenire che l'educazione debba essere una funzione di Stato, così come è stata concepita sino dai più antichi tempi da Platone nella Repubblica e da Aristotele nella Politica, in queste due mirabili opere di sociologia politica.

Ma a prescindere dalla considerazione dei rapporti fra la società e lo Stato — rapporti che non sono stati sempre compresi, in quanto solamente oggi si incomincia a riconoscere che lo Stato è un risultato della vita sociale e non, come prima credevasi, l'autore della società e che le funzioni dello Stato nascono, crescono, diminuiscono, si alterano e si succedono col variare di certe condizioni sociali — e solo fermandosi alla considerazione dei rapporti fra lo Stato e la pedagogia e fra il governo e la educazione, si deve riconoscere che questi sono stati indagati sino dai tempi antichi.

Infatti sin dall'antichità si è compreso che, se lo Stato deve esercitare un'azione duratura sui cittadini, esso non può disinteressarsi dell'educazione. Uno Stato non può vivere senza un tessuto d'idee o senza ideali, come si suol dire. Sono le idee l'espressione mentale degl'interessi e dei bisogni. E quest'idee si ordinano in dottrine, che costituiscono le dottrine informatrici dello Stato. Lo Stato come fatto si organizza sullo Stato come teoria e come teoria si appunta in determinati fini, in speciali idealità.

La teoria dei fini dello Stato e dei mezzi che esso adopera per raggiungerli costituisce la *politica* la quale venne già considerata come l'autrice dell'ordine sociale.

Questa scienza, che è la teoria della volontà collettiva,

l'insieme di norme per regolare ed appagare i bisogni nazionali di ordine superiore fu sempre legata, con vincoli strettissimi, alla scienza dell'educazione.

Infatti, sino dai più antichi tempi, Aristotele notava che il più efficace dei mezzi per conservare le costituzioni dei governi ferme e stabili è di educarvi la gioventù a tenore di esse.

L'educazione, dice Aristotele, è di diritto pubblico; perchè l'uomo in società è ipotecato a tutto il corpo e con ciò ha l'imperio del corpo.

Nel secolo XVIII in Francia il Montesquieu sostenne che le leggi dell'educazione debbono essere relative ai principî del governo, e l'Helvetius, nel libro *L'Esprit*, notò che cambiamenti considerevoli nell'educazione pubblica sono inseparabili da cambiamenti della costituzione degli Stati. In Italia nello stesso secolo, il Genovesi, benemerito e per la riforma degli studî promossa nel napolitano contro il sistema d'istruzione classica dei padri gesuiti e per la nobile dignità con cui sostenne la persecuzione della curia, nelle sue lezioni di economia civile, rivendicava allo Stato il diritto ed il dovere di dirigere e curare l'educazione pubblica, e notava come « il vedersi guasta l'educazione in molti popoli di Europa fosse nato appunto dall'averla fatta di diritto privato ». « In corpo politico » — secondo il Genovesi — « non debbono essere collegi di educazione le cui leggi non siano dettate dalla maestà del comune imperio, indirette al fine comune della repubblica ed accomodate alla forma e costituzione del governo. In una monarchia vedonsi collegi democratici altri dispotici, alcuni altri sottomessi a potenze straniere ecc.: è la maggiore assurdità politica, perchè confonde i costumi della nazione, genera opinioni e pregiudizi pubblici fra loro nemici; alimenta una guerra intestina, rende incerta l'obbedienza dei sudditi e precario l'imperio del sovrano (1) ». Dopo il Genovesi, il Filangieri sostenne con validi argomenti e la necessità dell'educazione pubblica e i rapporti fra l'educazione e la politica. La

(1) La questione dei rapporti fra lo Stato e l'educazione è largamente trattata, sebbene sotto diversi punti di vista, in molte opere, ma più specialmente nei libri di: GUGLIELMO DI HUMBOLDT, *Essai sur les limites de l'action de l'État*, traduzione Henri Chrétien, Paris, Alcan, 1867; LEROY-BEAULIEU, *L'État moderne et ses fonctions*; A. ANGIULLI, *La pedagogia, lo Stato e la famiglia*; N. FORNELLI, *L'insegnamento pubblico ai tempi nostri*.

stessa opinione era espressa nello stesso secolo da due pedagogisti lombardi: il *Gorani* ed il *Carli.* Il Kant ponendo a raffronto la politica e la pedagogia, osservava che due fra le umane scoperte si possono ben considerare come le più difficili: l'arte di governare gli uomini e quella di educarli. Ed il Rayneri notava come il principio dell'uguaglianza naturale degli uomini, predicato dai pubblicisti nel secolo XVIII, dal campo della politica passò in quello della pedagogia. Quindi i rapporti fra l'una e l'altra scienza sono stati sempre riconosciuti.

Gli scrittori greci e romani trattarono generalmente dell'educazione soltanto in quanto la considerarono come una funzione sociale e ne fecero perciò un capitolo della loro politica.

E però i primi albori della dottrina pedagogica li troviamo assorbiti nella dottrina politica con la quale formavano un corpo solo, così come nel fatto l'educazione era una funzione del governo.

A poco a poco l'educazione andò diventando ufficio delle famiglie e delle private associazioni e la pedagogia conseguentemente si andò sempre più distaccando dalla scienza dell'arte politica, e venne considerata separatamente.

Al principio del secolo XIX, l'Herbart, individualista convinto, confessava di non sentire alcun compiacimento nel vedere i governi occuparsi dell'educazione, ritenendo questa come ufficio essenziale della famiglia, mentre un suo maestro, il Fichte, pensava che l'educazione fosse compito precipuo dello Stato.

Le convinzioni del pedagogista intorno ai rapporti fra la politica e la pedagogia dipendono, in ultima istanza, dalle sue opinioni e convinzioni politiche. Tutto si risolve nella nozione dello Stato e delle sue funzioni.

L'Angiulli aveva già intuito che la pedagogia e la politica si compiono insieme, come la psicologia individuale e la psicologia sociale. La pedagogia è la politica, che prendendo le mosse dall'individuo ha per iscopo la società; e la politica è la pedagogia che dalla società s'indirizza all'individuo (1). Dal connubio infatti del magistero politico e di quello educativo verranno preparate le trasformazioni delle attività nazionali.

(1) A. ANGIULLI. *La filosofia positiva e la pedagogia.* Napoli, 1872, pag. 30.

E' solamente nel periodo della Rivoluzione francese che, nei disegni di riforme presentate alle assemblee della Francia rivoluzionaria, il principio degli intimi rapporti che intercedono fra il governo e l'educazione viene non solo nettamente posto e chiaramente risoluto, ma la conformità dell'educazione e dello spirito politico si nota nei diversi periodi della storia della Rivoluzione. Con le assemblee moderate infatti — notava il Compayré — che inclinano verso le soluzioni temperate e liberali e che cercano volentieri in Inghilterra il loro modello ed il loro ideale, i piani di educazione saranno generalmente saggi e rispetteranno i diritti della famiglia e delle libertà individuali; con un'assemblea violenta ed assoluta, come la Convenzione, assumeranno carattere analogo, modellandosi sui sistemi tirannici dell'antica Grecia (1).

Ma, come abbiamo già accennato, la nozione dello Stato deriva dalla concezione della società ed i rapporti fra la pedagogia e la politica dipendono in ultima analisi dai rapporti fra la pedagogia e la sociologia. Gli è perciò la concezione sociologica dello Stato moderno che impregna il concetto odierno dell'educazione, facendo considerare questa non soltanto come un fenomeno sociale, ma come un fatto politico della più alta importanza.

Indagati i rapporti che intercedono in generale fra la politica e la pedagogia, fra la scienza dello Stato e la scienza dell'educazione, occorre specificare meglio i rapporti fra la scienza politica generale e le scienze politiche speciali da una parte e la scienza dell'educazione dall'altra.

Come abbiamo la filosofia sociale, la sociologia e le scienze sociali, così abbiamo la filosofia politica, la politica o scienza politica generale, e le scienze politiche particolari.

Anche qui si riproduce lo stesso ordinamento dianzi accennato.

Si ha prima di tutto la filosofia politica, penetrata di elementi induttivi e di elementi deduttivi, detta anche *filosofia dello Stato;* quindi la scienza politica generale, o *scienza generale di Stato*, l'enciclopedia delle scienze politiche o enciclo-

(1) GABRIEL COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, Hachette et C., 6ª ediz., 1898, vol. II, pag. 250-2.

pedia delle scienze di Stato, e finalmente le scienze politiche particolari.

Si è tutti d'accordo nel ritenere che le scienze politiche riguardano l'attività dello Stato, come ordinamento coercitivo, della società; ma lo Stato può essere riguardato sotto tre punti di vista: *a*) dal punto di vista sociale; *b*) dal punto di vista strettamente politico; *c*) dal punto di vista giuridico.

La concezione organica dello Stato moderno riposa sull'organica connessione dei tre aspetti suaccennati, in quanto la concezione sociologica dello Stato deriva dall'integrazione del fatto politico e del fatto giuridico con l'aspetto sociale dello Stato, potendo esso venir considerato come l'organo direttivo ed amministrativo della società e quindi compenetrare in se stesso l'elemento sociologico, il politico ed il giuridico.

Sia che si consideri lo Stato sotto il punto di vista sociale, o sotto l'aspetto strettamente politico o sotto quello giuridico, le scienze che studiano lo Stato vengono ad avere dei rapporti intimi con la filosofia dell'educazione.

E' appunto dallo studio del rapporto fra la società e lo Stato e delle funzioni che la società delega allo Stato, che deriva luce alla considerazione del rapporto tra il fatto sociale dell'educazione, la società e lo Stato. Di fatti l'educazione è non solo un fatto sociale, ma anche una funzione sociale. Ora questa funzione sociale può essere dalla società delegata allo Stato, come può rimanere un diritto ed un obbligo delle famiglie o delle libere associazioni che si svolgono nello Stato.

Indagare criticamente i rapporti che intercedono tra la società, considerata nella somma dei suoi fatti e delle sue funzioni, lo Stato, considerato come l'organo monopolizzatore delle funzioni più importanti della società, e l'educazione come fatto e funzione sociale, è indagare un rapporto di primaria importanza per la pedagogia filosofica, la quale, fondata su basi positive, discute se la funzione educativa debba rimanere libera o essere delegata allo Stato.

Tutto dipende dalla nozione storica-sociologica dello Stato (1).

(1) Vedi a questo riguardo il libro di L. GUMPLOWICZ, *Il concetto sociologico dello Stato*, traduz. ital., Torino, fratelli Bocca, 1904. Vedi inoltre GUSTAV RATZENHOFER, *Wesen und Zweck der Politik*, 1893.

Ma non vi ha soltanto una filosofia dello Stato o teoria generale o dottrina dello Stato: vi sono anche scienze particolari che studiano i varî organi e le diverse funzioni dello Stato. Sono queste le scienze politiche propriamente dette, le quali costituiscono il cosiddetto diritto pubblico che si differenzia dalla filosofia politica, in quanto il diritto pubblico è una disciplina positiva derivata dai fatti e quindi assolutamente induttiva; la filosofia politica invece è impregnata di elementi filosofici che sono un'applicazione della filosofia generale, e più propriamente di quella parte della filosofia che si riferisce alla condotta umana, cioè dell'etica.

La pedagogia, come ha rapporti con la filosofia politica, essendo l'una e l'altra due applicazioni, due forme concrete dell'etica, così ha rapporti con le scienze politiche, in quanto, ammessa la necessità di un'educazione di Stato, l'indirizzo della medesima viene determinato dall'indirizzo politico prevalente nel tempo stesso, e vien fissato il posto che nel diritto pubblico di uno Stato occupa l'educazione e l'amministrazione della medesima in rapporto alle altre amministrazioni dello Stato e le fonti di sussistenza della stessa in relazione alle fonti di sussistenza di tutto lo Stato.

h) Diritto costituzionale.

§ 43. Considereremo quindi ora i rapporti della filosofia dell'educazione con le singole scienze politiche, e cioè col diritto costituzionale, col diritto amministrativo, con la scienza delle finanze e diritto finanziario e finalmente col diritto penale.

Per diritto costituzionale s'intende quella scienza che studia l'ordinamento giuridico dello Stato rappresentativo moderno.

Sebbene il diritto costituzionale si occupi soprattutto dei tre poteri fondamentali dello Stato (potere legislativo, esecutivo, giudiziario), non pertanto esso non può trascurare il potere dell'educazione nella considerazione dei rapporti fra l'individuo e lo Stato; e ciò sia perchè la questione della pubblica educazione interessa tutta la vita nazionale e sia anche perchè tale questione non può essere sottratta allo studio dei diritti e dei doveri dell'individuo per rispetto allo Stato.

E' il diritto costituzionale, che, fecondato dai principî della filosofia del diritto, indica se l'educazione debba rimanere una questione privata, affidata ad enti privati, come la famiglia, le associazioni, le confessioni religiose, o se debba diven-

tare un affare di Stato. Tutto ciò dipende certamente da una parte dallo studio dei rapporti fra lo Stato e l'individuo e dall'altra dalla considerazione del fatto educativo per rispetto alle finalità dello Stato.

Se, secondo le dottrine politiche del Gneist e dello Stein, lo Stato deve essere considerato come *l'educatore della società*, come *un istituto di educazione sociale*, il problema educativo diviene parte integrante della scienza del diritto costituzionale; come, d'altra parte, se si deve considerare, secondo il concetto degli individualisti, lo Stato come estraneo del tutto alle questioni di educazione e di istruzione, anche allora sarà necessario di dimostrare la ragione di questa dottrina, ed il perchè l'educazione di un popolo non debba rientrare fra le funzioni dello Stato.

Individualisti quindi o fautori del socialismo di Stato, i cultori di diritto costituzionale non possono trascurare lo studio del problema pedagogico per rispetto ai fini ed alle funzioni dello Stato, come d'altra parte i cultori della pedagogia non possono dimenticare che il fatto dell'educazione, assumendo forma concreta, esce dalle astrazioni puramente filosofiche, e diviene oggetto di studio sotto il punto di vista del rapporto tra il fatto necessario dell'educazione ed i doveri, per rispetto ad esso, dello Stato come l'organo direttivo della società.

i) Diritto amministrativo.

§ 44. Strettamente legato al diritto costituzionale è il diritto amministrativo, il quale può considerarsi come il sistema di quei principî giuridici che regolano l'attività dello Stato per il raggiungimento dei suoi fini.

Ammessa l'organizzazione della società in Stato, devesi necessariamente riconoscere che lo Stato ha dei fini da raggiungere, e, per il conseguimento di questi, esso svolge una propria attività; e per far ciò gli occorrono mezzi di varia specie e natura.

Il diritto amministrativo studia quindi soprattutto l'organizzazione dell'amministrazione e l'attività della medesima.

Riconosciuti i rapporti fra l'educazione e lo Stato, sia che noi poniamo fra le funzioni dello Stato anche la funzione educativa, sia che noi deleghiamo allo Stato soltanto un potere di vigilanza sull'educazione e sull'istruzione, nell'un caso e nell'altro, la scienza del diritto amministrativo dovrà lumeg-

giare i principî giuridici che debbono regolare l'attività dello Stato o per il raggiungimento delle finalità educative o per la sorveglianza sulle istituzioni d'istruzione e di educazione. E quindi, stabiliti i rapporti dello Stato per rispetto all'educazione ed all'istruzione, il diritto amministrativo comincia con l'indagare il posto che occupa la funzione educativa nell'ordinamento dei pubblici uffici e se essa quindi dia origine ad uno speciale ministero.

L'apparizione infatti del Ministero della pubblica istruzione, come dicastero speciale, autonomo ed indipendente nell'amministrazione dello Stato, segna un *progresso*, cioè una *specializzazione di funzioni* nel governo, e quindi l'idea e la necessità della netta distinzione della funzione educativa dalle altre funzioni dell'amministrazione *interna* dello Stato e del *culto* (1).

Inoltre il diritto amministrativo scolastico studia i rapporti tra gl'impiegati e lo Stato, e quindi anche i rapporti fra gl'insegnanti, i capi d'istituto e lo Stato, stabilendo nettamente lo *stato giuridico dei pubblici educatori*. E come l'organizzazione dell'amministrazione considera gli uffici dell'amministrazione centrale e le amministrazioni locali, così il diritto amministrativo scolastico studia gli uffici dell'amministrazione centrale della pubblica istruzione e quelli dell'amministrazione locale ed i rapporti fra gli uni e gli altri e si occupa perciò anche dell'*amministrazione degli istituti di istruzione e di educazione*.

In tal modo il diritto amministrativo, con l'ordinamento dell'amministrazione scolastica, ammessa l'ingerenza dello

(1) Questione importante quant'altra mai, sia dal punto di vista politico, come da quello amministrativo e pedagogico, è lo studio della genesi e dello sviluppo del *Ministero della P. I.*, come dicastero speciale nell'amministrazione pubblica dello Stato, nel suo interno *ordinamento*, nelle sue *funzioni*, nei suoi *rapporti* con le altre amministrazioni dello Stato e con i diversi ordini e gradi di insegnamento pubblico e privato. E intorno al *Ministero di P. I.* una folla di problemi si addensa che meriterebbe di essere largamente trattata. Basta per tutti quello della *funzione* pedagogica che esso dovrebbe avere e dell'organismo che in esso dovrebbe compierla. E dal punto di vista politico interessanti a conoscersi sono i rapporti fra il Ministero dell'*istruzione* e quello dell'*interno*, specialmente per ciò che si riferisce all'istruzione sub-elementare ed a quella elementare. La tutela che in certa guisa il Ministero dell'interno esercita sull'insegnamento popolare sta a dimostrare come nella pratica il problema pedagogico sia subordinato a quello politico.

Stato nei rapporti intellettuali, fornisce elementi positivi intorno all'organizzazione dell'educazione e rende possibile lo stabilimento di una dottrina educativa sociologica concreta, e spiega le ragioni dell'attività sociale dello Stato per mezzo dell'amministrazione in ordine all'incremento della cultura e della moralità pubblica.

E' quindi per mezzo del diritto amministrativo che i concetti di educazione e di società, di scuola e di Stato, si svolgono nella concretezza dei loro reciproci rapporti. Si può anche dire che l'educazione sta alla società, come la scuola sta allo Stato, in quanto fra l'organismo educativo della scuola ed il complesso degli altri organi dello Stato intercede lo stesso rapporto che corre tra il fenomeno educativo ed il complesso degli altri fatti sociali.

Educazione, società, scuola, Stato sono dunque concetti che s'integrano a vicenda, come a vicenda s'integrano la pedagogia e la sociologia, la dottrina della scuola e la dottrina dello Stato il diritto amministrativo ed il diritto costituzionale.

l) Scienza delle finanze, diritto finanziario.

§ 45. Ma lo Stato per agire ha bisogno di mezzi economici che poi vanno distribuiti non solo secondo la potenzialità economica dello Stato, ma anche secondo il valore delle diverse funzioni dello Stato ed il rapporto che fra esse intercede. Ciò forma argomento della scienza delle finanze e del diritto finanziario.

La finanza pubblica comprende, nel suo più ampio significato, tutti i fatti e gli istituti che si riferiscono all'acquisto ed all'uso delle ricchezze materiali per parte dei diversi organi dello Stato. Gli scopi dello Stato non si potrebbero conseguire senza l'impiego di mezzi idonei. E, se noi ammettiamo che lo Stato debba proporsi degli scopi e rendere dei servizi alla società, dobbiamo anche ammettere che esso riceva da essa i mezzi occorrenti.

Gli uffici dello Stato consistono nel complesso di servizi amministrativi, mediante i quali esso coopera direttamente a vantaggio della società, tutelando le relazioni giuridiche dei privati, mantenendo la sicurezza e la potenza della nazione e promuovendo la prosperità e la cultura del popolo. Si tratta in sostanza di benefici che i cittadini procurano a se medesimi in comune, mercè l'opera collettiva, come quella che è necessaria o più vantaggiosa. Ma perchè essi rispondano a questo prin-

cipio, che è il fondamento e l'essenza dello Stato, devono i molteplici uffici dello Stato essere stabiliti opportunamente, ed efficacemente adempiuti in conformità dei bisogni sociali.

Per potere lo Stato conseguire i suoi scopi ha bisogno di ricchezze che prende soprattutto dai privati in due modi: per mezzo di imposte e di tasse.

Le imposte sono contribuzioni generali o parti della ricchezza privata che i cittadini consacrano alla soddisfazione dei bisogni collettivi, o che si riferiscono a servizi resi dallo Stato, non ai privati singolarmente, ma alla società intera. Si tratta infatti di spese che i cittadini come individui non provocano direttamente, ma che devono pagare per uno scopo o interesse comune. Lo Stato in quanto rappresenta ed incarna l'ente collettivo impone ai cittadini l'obbligo delle contribuzioni generali.

Le tasse invece o contribuzioni speciali, corrispondono a servigi che lo Stato rende singolarmente ed in misura diversa ai privati.

In tutti i rami di amministrazione pubblica si possono distinguere due parti essenziali, o due specie d'interessi, di benefici: l'uno privato o particolare, l'altro pubblico o generale. Nel complesso poi delle sfere corrispondenti è rappresentata la soddisfazione di bisogni individuali e collettivi, mercè le contribuzioni speciali e generali, le tasse e le imposte.

Un servigio pubblico può fondarsi sulle imposte o sulle tasse, sulle tasse e sulle imposte.

Dal fondamento economico del servizio pubblico si rivela l'aspetto del medesimo in una determinata società ed il suo intrinseco valore sotto il punto di vista individuale e collettivo.

Ammessa l'educazione come un servigio pubblico, il suo valore e la sua importanza dal punto di vista collettivo e da quello individuale, si rileva dal fatto che la cultura e l'istruzione come servizio pubblico siano fondate su imposte o su tasse o sull'una e l'altra cosa. Ed in tal caso qual'è il rapporto che in ordine all'entrata totale intercede fra le imposte e le tasse?

E' solamente sotto questo punto di vista obbiettivo che può essere studiata la questione della contribuzione scolastica o tassa scolastica. Qui non si tratta di affermare che chi ha *deve pagarsi l'istruzione;* ma di vedere, se l'istruzione, spe-

cialmente quella dei gradi inferiori, risponda ad un bisogno collettivo, o solamente o soprattutto, a vantaggio individuale, Se l'istruzione elementare, sanzionata dall'obbligo scolastico, risponde ad una necessità della collettività, allora la tassa scolastica è un'ingiustizia (1).

Ecco quindi come, per rispetto alle entrate delle quali vive la scuola, la pedagogia attinge elementi dalla scienza delle finanze, la quale trae forze d'idee dal diritto costituzionale e da quello amministrativo.

Ma la scienza delle finanze non si occupa soltanto delle entrate; essa si occupa anche delle spese pubbliche, le quali consistono nell'uso effettivo e diverso che gli enti collettivi fanno di una parte della ricchezza nazionale. Fra queste spese vi sono anche le spese per l'istruzione e la cultura, le quali acquistano un valore maggiore o minore nel complesso delle altre spese pubbliche, a seconda dell'importanza attribuita alle funzioni dell'istruzione e della cultura nell'insieme delle funzioni dello Stato.

Infatti le relazioni intime fra le spese pubbliche e le funzioni dello Stato ed il loro carattere organico, collettivo si manifestano negli oggetti vari, a cui si riferiscono, e nel modo con cui si ripartono fra di essi, in ogni momento dato. Dal confronto che può farsi, in un bilancio di Stato, fra le spese per l'istruzione e tutte le altre spese, si può *effettivamente* indurre il posto che realmente occupa l'educazione fra le funzioni dello

---

(1) Altre questioni di cui si occupa il diritto finanziario scolastico sono quelle relative alla *cassa scolastica* ed alle *fondazioni ed ai lasciti in favore dell'istruzione*. In Italia il *diritto finanziario scolastico* è materia nuova e merita di essere studiata con cura per dare un assetto migliore alle nostre *scuole* ed ai nostri *istituti*. Sarebbero necessarie ricerche accurate per conoscere tutti i *cespiti di rendita* delle istituzioni scolastiche provenienti dai *beni patrimoniali*, dalle *tasse scolastiche* e dal *contributo dello Stato* e commisurarle alle spese che si sopportano per l'istruzione. Solamente in tal modo si potrà sapere quanto costa allo Stato il servizio dell'istruzione nei diversi ordini e gradi. In Italia lo Stato, avendo incamerati i beni e riservate per proprio conto le tasse, porta nel bilancio la totalità delle spese occorrenti per l'istruzione. Si sono verificati perciò degli equivoci grossolani per non aver tenuto conto di tale circostanza. Si arguiva un eccesso reale di spese per le scuole fra noi, che era soltanto apparente. Si mostrava di spendere di più, laddove effettivamente, e tutto considerato, si spendeva assai di meno. Cfr. A. MESSEDAGLIA, *Lezioni di statistica dettate nell'Università di Roma nell'anno* 1889-1890, Roma, litografia Laudi, pag. 220.

Stato e quindi rendersi ragione delle forze attive dell'educazione pubblica nella vita di una nazione.

m) Diritto penale e sociologia criminale.

§ 46. Anche col diritto penale e soprattutto con la sociologia criminale la filosofia dell'educazione entra in rapporto e da queste discipline attinge elementi per la concezione positiva ed organica dell'educazione. E' d'uopo quindi indagare i rapporti intercedenti fra questa disciplina e la dottrina dell'educazione.

Occorre però distinguere dapprima il diritto penale dalla scienza criminale, denominata oggi anche *sociologia criminale*. Il *diritto penale* comprende le norme di diritto che regolano i rapporti sociali, quando questi rapporti tentano d'infrangersi o sono infranti per ricondurli alla regola. E trova quindi la sua pratica applicazione nei *codici penali*, i quali stabiliscono le pene per i diversi reati. La scienza criminale o sociologia criminale invece è « la conversione della scienza dei delitti e delle pene da una dottrinaria esposizione di sillogismi in una scienza di osservazione positiva, che, valendosi dell'*antropologia, della psicologia, della statistica criminale*, come del *diritto penale e delle discipline carcerarie*, diviene una scienza sintetica, che, applicando il metodo positivo allo studio del delitto, del *delinquente* e dell'ambiente in cui si manifestano dà alla classica scienza criminale l'abito vivificatore ed irrefragabile delle scoperte fatte dalle scienze dell'uomo e della società rinnovate dalle dottrine evoluzioniste » (1).

Dalla sociologia criminale la filosofia dell'educazione attinge i gradi evolutivi del fenomeno educativo, e gli elementi negativi dell'odierno concetto di educazione mediante lo studio antropologico e sociologico del delinquente, nel quale si rinvengono fasi e strati dell'evoluzione morale già superati dalla società nella quale egli vive. E' appunto questo studio, che, rivelandoci periodi anteriori dello svolgimento morale dell'uomo, ci avvia ad una più larga comprensione del fatto educativo. Questo non è solo un'arte spontanea o riflessa, adoperata dall'educatore per ottenere alcuni determinati risultati dall'educando, ma è un complesso di fenomeni conglobati, in virtù della duplice azione dell'eredità e dell'adattamento, nell'organismo fisio-psichico dell'essere in formazione.

(1) Cfr. E. FERRI, *Sociologia criminale*, pag. 61-62.

La sociologia criminale, fondandosi da una parte sui dati dell'antropologia criminale e dall'altra su quelli della statistica criminale, non solo indica quali possano essere i sostitutivi penali nell'ordine economico, politico, scientifico, amministrativo, religioso, famigliare, educativo; non solo ci rivela la psicologia del delinquente ed in generale dell'uomo anormale, ma ci fa ritrovare, nella struttura organica e nella sotto-struttura economica, le *radici dell'evoluzione educativa*. Essa ci fornisce prove irrefragabili del fatto come l'avvenire di un individuo, che è il risultato di tutto il processo educativo naturale e telico, sia collegato da una parte alla volontà dell'individuo stesso, come l'espressione più alta della sua personalità, e dall'altra alle sue condizioni economiche.

E però la sociologia criminale, sotto una proiezione negativa, diffonde luce sul fenomeno educativo.

La sociologia criminale, dopo aver indagato le cause complesse che concorrono alla produzione del fatto della delinquenza, ricerca i mezzi per la sua possibile elisione.

Parte importante della sociologia criminale è quella che tratta del grado di educabilità, dei fini e dei mezzi di educazione dei delinquenti; anzi dalla sociologia criminale, e, come derivazione della medesima, si vien distaccando una nuova disciplina scientifica, alla quale si è dato il nome di *etojatria*.

Questa disciplina, che elabora i risultati attinti dalle scienze criminali, pedagogiche e mediche, si propone il problema dell'educazione dei piccoli delinquenti, per vizi ereditari o congeniti o per causa di ordine sociale.

n) Scienze patologico-mediche.

§ 47. La posizione dell'etoiatria, che ritrovasi fra le scienze pedagogiche, le criminali e le mediche, porta gradatamente il discorso, dopo l'accenno ai rapporti fra le scienze pedagogiche e le criminali, allo studio delle relazioni che passano fra le scienze patologico-mediche e la filosofia dell'educazione.

Quando nel 1890 lo Strümpell pubblicò la sua *Pädagogische Pathologie*, molti sostennero che la patologia non dovesse entrare nel territorio della pedagogia. Da quel tempo ad ora la situazione è molto mutata. Oggi non solo si indagano i rapporti fra la pedagogia e le scienze patologico-mediche, ma in trattati completi di pedagogia si fa il dovuto posto a queste scienze.

Ciò si deve anche all'influsso che la dottrina dell'evo-

luzione esercita oramai su tutte le scienze naturali ed anche su quelle sociali.

Dato il concetto evolutivo del fatto educativo, e dati i rapporti fra la filogenia e l'ontogenia, si spiegano anche i rapporti fra lo studio dell'evoluzione compiuta dal fatto educativo e lo studio dei gradi del fatto evolutivo dell'educazione; e, d'altra parte, i rapporti fra l'educazione normale come studio e come arte, e l'educazione riparatrice.

Come lo studio dell'essere malato proietta luce sullo studio dell'essere sano, come la psicologia patologica, sorta nei laboratori, rischiara i fatti della psicologia normale, così l'educazione normale si avvantaggia dei risultati dell'educazione riparatrice.

Per educare ed istruire infatti esseri deboli od infermi di mente occorrono mezzi e processi speciali, che richiedono un lavoro maggiore, più minuto, più organico, più lento. Gl'infermi di mente sono generalmente dei ritardatari e dei deboli, con i quali è necessario un alimento intellettuale e morale a dosi minori di quello che si può fornire ad individui sani. Per i deficienti l'insegnamento, come l'azione educativa, si spezzetta, si fraziona, si riduce. I processi educativi che si adottano per gli esseri normali debbono essere risolti nei loro elementi per poter essere adattati nell'educazione degl'individui che si trovano in condizioni patologiche.

E' nell'educazione di questi infelici che noi veramente assistiamo all'accurata combinazione degli elementi dei mezzi educativi che ci rendono d'altra parte possibile le analisi più minute e più dettagliate.

Mentre negli esseri normali il lavoro inconscio e spontaneo della natura agevola e qualche volta anche sorpassa l'azione educativa, negli esseri anormali la natura par quasi addormentata, tanto lentamente si muove, e l'azione educativa è costretta con sforzi inauditi e con perseverante pazienza a fare tutto quello che riesce possibile.

Come dai gradi superiori dell'essere normale in formazione noi passiamo ai gradi inferiori dell'essere anormale nel periodo dello sviluppo, così noi sentiamo di discendere dai gradi dell'essere vivente alle forme della macchina e dell'automa. E mentre negl'individui normali l'opera educativa viene integrata e superata dalla coscienza, dalle forze attive dell'*io* destinate

a svolgersi con l'aiuto o malgrado l'azione pedagogica, perchè l'essere normale dei gradi più alti porta in se stesso il segreto del suo sviluppo e la forza che lo spinge in alto, nell'essere anormale, nel deficiente invece noi assistiamo al lento svolgersi della psiche sotto le reiterate pressioni dell'azione educativa. E' la farfalla che stenta ad uscire dal bozzolo, dal quale forse non verrà mai fuori, è l'anima umana oppressa sotto il peso di un destino a lei contrario che non potrà mai giungere alla luce.

Dai movimenti tardi del deficiente allo sviluppo rapido dell'individuo di genio è tutta un'evoluzione continua che si svolge per gradi, alla quale corrispondono processi evolutivi del fenomeno educativo.

Sono questi processi, rischiarati dallo studio comparato delle scienze medico-patologiche e della pedagogia, che contribuiscono a fornire gli elementi per una concezione organica e complessa del fatto educativo, risultante dall'osservazione dei suoi gradi evolutivi dai più piccoli accenni alle fasi ed agli sviluppi superiori.

o) Igiene. § 48. Negli antichi trattati di pedagogia si dava un largo posto all'igiene, cioè alle cure fisiche onde ha bisogno l'individuo educando, come nutrimento, sonno, vesti, nettezza del corpo, esercizi fisici, ecc. Così nel libro del LOCKE, *Pensieri sull'educazione*, nel IV libro della *Scienza della legislazione* di GAETANO FILANGIERI, nel trattato di KANT sulla *Pedagogia*, si ritrovano molti consigli d'igiene che sono stati poi ripetuti in parecchi libri di testo per l'insegnamento.

Divenuta inoltre la scuola una delle forme più importanti dell'educazione, si iniziarono studi di *igiene scolastica*, come igiene dell'edificio scolastico, della suppellettile scolastica, del materiale didattico, ecc.

Molti altri problemi si andarono presentando in questi ultimi decenni, che richiamarono l'attenzione dei medici e dei pedagogisti, e resero sempre più stretti i legami tra queste due classi di professionisti occupate allo studio e alla cura degli esseri umani.

S'impose soprattutto la questione del *surmenage* intellettuale, dello strapazzo scolastico; e poi il fatto della crescente miopia scolastica e quello di molte malattie agevolate, se non promosse, dalla vita di scuola destarono serie

preoccupazioni. Si sono venute in tal modo fondando leghe di medici, di educatori e di famiglie per studiare la questione scolastica sotto il punto di vista igienico e per proporre rimedi.

Tutta la vita scolastica è stata fatta oggetto di studio sotto un nuovo aspetto e l'opera del medico è stata, almeno teoricamente, ritenuta necessaria per la scelta dell'edificio scolastico, delle aule, della suppellettile scolastica, del materiale didattico, per la formulazione dei programmi didattici, degli orari, per l'assegnazione dell'epoca delle vacanze, degli esami, ecc.

Dal tronco dell' igiene si è andata distaccando una disciplina speciale, a cui è stato dato il nome di *igiene pedagocica* o di *igiene scolastica*, la quale, mentre ritrova i suoi fondamenti nell' igiene, non può organizzarsi senza essere informata ai principî della pedagogia ed alle esigenze della scuola. Essa risulta dalla fusione dell'igiene e della pedagogia, e, approfondendo argomenti speciali, porge elementi preziosi tanto all'una quanto all'altra disciplina; accumula ed ordina cognizioni particolari, integrando l'opera dell' igienista con quella del pedagogista e dando ad una parte della pedagogia un fondamento scientifico e positivo nelle scienze mediche. Sottrae in tal modo molte nozioni contenute già nella pedagogia all'empirismo e dà loro base e ordinamento scientifici. Così, p. es., le questioni degli orari, degli esami, delle vacanze, risolte già empiricamente o con criteri affatto pedagogici e didattici, oggi non possono essere trattate senza l'intervento dell'igienista, che vi introduce il criterio medico ed igienico (1).

§ 49. RAPPORTI DELLA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE CON LE SCIENZE GIURIDICHE. — Per scienze giuridiche s'intendono quelle scienze che studiano le norme di diritto che regolano i

(1) In Francia, sino dal 1902, è sorta una *Ligue des médecins et des familles pour l'hygiène scolaire*, che pubblica un bollettino trimestrale ed ha tenuto già due congressi nazionali (il 1° nei dì 1 e 2 novembre 1903, ed il 2° nei dì 9-11 giugno 1905).

In Germania fiorisce una Società universale tedesca per l'igiene scolastica, che ha promosso un importante Congresso internazionale di igiene scolastica, tenuto a Norimberga nelle vacanze pasquali (4-8 aprile) dell'anno 1904. Anche in Inghilterra, in Olanda ed altrove esistono associa-

rapporti sociali. Queste scienze ritrovano le loro pratiche applicazioni nei diritti positivi, i quali si ripartiscono nelle due grandi sfere di diritto pubblico e di diritto privato. Il diritto pubblico tocca più direttamente lo Stato e ad esso abbiamo accennato trattando dei rapporti tra la filosofia dell'educazione e le scienze politiche.

Restringeremo ora il nostro studio ai rapporti fra la filosofia dell'educazione e il diritto civile.

p) Diritto civile.

Il diritto civile trova la sua pratica applicazione nel codice civile. Or bene nei diversi codici civili noi riscontriamo disposizioni speciali che hanno rapporti con l'educazione, come, p. es., i diritti e i doveri dei coniugi rispetto alla prole, l'ordinamento della famiglia come istituto di educazione, la patria potestà, le disposizioni relative alla minore età, alla tutela ed alla emancipazione ecc. Queste disposizioni contenute nei diversi codici civili sono varie da popolo a popolo, ma possiedono anche elementi comuni e riflettono l'influsso di alcuni principî superiori di moralità e di educazione. E' così il codice che sanziona l'obbligo dei genitori di educare e di istruire la propria prole. Questa sanzione non è forse un effetto di un alto principio educativo? E non riflette l'influsso di un presupposto pedagogico relativo non solo alla necessità dell'educazione, ma anche alle persone che questa hanno l'obbligo di impartire?

Certamente nel fissare l'obbligo dei genitori di educare e di istruire i propri figli, il codice civile astrae dalle condizioni di classe ed impone in linea generale l'educazione come un dovere della famiglia, senza però indicarne i limiti, i quali dipendono da molteplici fattori e soprattutto dall'influsso di quello spirito di classe che non è rinchiuso in alcun codice civile, ma risiede nel codice sociale, che, sebbene non scritto, non pertanto è ancor più accettato del codice civile stesso.

Dalle cose anzidette si rileva come il principio dei doveri

---

zioni di igiene scolastica. Nel 1906 sarà tenuto a Londra un nuovo congresso internazionale di questa disciplina. Sull'igiene pedagogica vedi i libri del Celli, *L'igiene della scuola;* G. Badaloni, *Le malattie della scuola e la loro profilassi;* Burgerstein L. und Netolitzky A., *Handbuch der Schulygiène*, 2ª edizione, Jena 1903. Cfr. anche gli *Atti del primo Congresso francese d'igiene scolastica e di pedagogia fisiologica* (Paris, Masson, 1904) e del *Congresso internazionale di Nuremberg.*

dei genitori per rispetto all'educazione della prole sanzionato dai codici civili derivi da principî pedagogici e come quindi le disposizioni dei codici possano essere fonti positive per la ricostruzione di dottrine educative. Nel codice civile si ritrova la struttura di una determinata società in ordine all'assetto di tutte le funzioni della vita collettiva. L'attuale sistema educativo, p. es., si riflette nei vigenti codici civili che riposano su determinate concezioni della società e degli organi e dei gruppi che compongono questa e specialmente della famiglia, e degli individui (1).

q) La logica.

§ 50. RAPPORTI DELLA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE CON LA LOGICA. — Dopo aver trattato dei rapporti fra la filosofia dell'educazione e le diverse scienze, non sarà inutile far menzione dei rapporti tra la filosofia dell'educazione e la logica.

Incominciamo col determinare e stabilire il contenuto della logica.

Oggetto della logica è lo studio della forma della scienza, ossia del processo con cui la scienza si costituisce. La logica investiga come si forma la scienza, mostra per quali vie il pensiero umano perviene alla verità, e perciò è stata definita come la *scienza delle scienze* o *la scienza del pensiero*.

La logica studia prima di tutto le forme elementari del pensiero (concetti, giudizi, sillogismi), le quali ci sono date dall'analisi stessa del pensare, e nelle quali ogni pensiero, per quanto complicato o complesso, si risolve. Ma il pensiero può usare di queste forme o *isolatamente*, prescindendo dai diversi oggetti a cui esso si applica, o *metodicamente* rispetto, cioè, a questo o a quell'oggetto. Quindi la logica si divide in due parti, la prima *formale* o *pura*, la quale si occupa della teoria delle forme elementari del pensiero, e l'altra *reale* o *applicata*, che viene denominata anche teoria del metodo o *metodologia;* la prima è d'indole generale, l'altra di natura speciale.

La logica applicata o reale, o metodologia, studia le vie che il pensiero tiene sia per ricercare la verità, come per ordinarla criticamente e quindi dimostrarla o per comunicarla agli altri. E però la teoria del metodo consta delle seguenti tre parti:

(1) Seguendo questo criterio il SAREDO nel suo *Codice della pubblica istruzione* comprende articoli del nostro Codice civile che hanno carattere pedagogico, vol. I, pag. 89-91.

la parte inquisitiva o ricercativa, quella dimostrativa o sistematica, e finalmente la insegnativa o didattica, e quindi: metodo inquisitivo, euristico o inventivo; metodo sistematico o dimostrativo; metodo didascalico, didattico o insegnativo. Ma si può discorrere del metodo o in generale ovvero in modo particolare relativamente alle diverse scienze; e quindi vi ha una metodologia generale, la quale si divide nelle tre suddette parti, ed una metodologia speciale o altrimenti detta logica delle scienze, come la denominano il Bain ed il Wundt.

Per rendere più chiaro il nostro discorso presentiamo il quadro delle diverse parti della logica:

La logica applicata o speciale comprende quindi la metodologia, o, altrimenti detta, logica delle diverse scienze, e quindi anche la logica della pedagogia o il metodo della pedagogia.

La logica della pedagogia comprende non solo le vie ed i modi che si debbono tenere per ricercare le verità pedagogiche, ma anche per ordinarle e dimostrarle e per insegnarle. Quindi essa, al pari delle logiche delle altre scienze, consta delle tre seguenti parti: *metodo inquisitivo della pedagogia*, *metodo sistematico della pedagogia*, o sistemazione della pedagogia, *metodo didattico o d'insegnamento della pedagogia*.

E però la questione del metodo nella pedagogia o la logica della pedagogia rientra nella logica delle diverse scienze, la quale appartiene alla logica applicata o speciale, e quindi la pedagogia è sussunta nella logica (1).

Ma anche per un altro rispetto la pedagogia entra in rap-

(1) Cfr. J. Welton, *The logical bases of Education*, London, Macmillan, 1902, pag. xvi-288.

porti con la logica. La pedagogia infatti, è, come noi sappiamo, la scienza dell'educazione. Ma l'educazione può essere immediata o mediata, cioè per mezzo dell'istruzione. La parte della pedagogia che si occupa dell'educazione mediata, o istruzione, si denomina didattica, la quale tratta dell' insegnamento, ed è una vera dottrina, o scienza dell'insegnamento. Essa infatti studia gli oggetti dell'insegnamento, il metodo ed i principî dell'insegnare e si occupa anche delle persone deputate ad insegnare e dei luoghi nei quali viene impartito l'insegnamento. Una parte dunque della didattica è dedicata allo studio del metodo, ed è però detta *metodologia o metodica didascalica*, la quale si ricollega, sebbene non possa del tutto con essa unificarsi, col metodo didattico, che è una delle tre parti onde consta in logica la *teoria del metodo*. Mà la metodologia didascalica è o generale o speciale, secondo che si occupa del metodo d'insegnamento in generale, o del metodo d'insegnamento delle diverse discipline. E come metodologia didascalica generale si ricongiunge alla teoria del metodo didattico e del metodo in generale che forma la seconda parte della logica, e come metodologia didascalica speciale si ricongiunge alla metodologia ed alla logica delle diverse scienze, la quale rientra nella logica applicata o speciale o teoria del metodo.

Per tutte queste ragioni la filosofia dell'educazione si ricongiunge con la logica e viene con essa ad avere costanti ed intimi rapporti.

Ma in linea generale un rapporto più intimo unisce ancora queste due discipline, in quanto la logica è lo studio delle forme elementari del pensiero ed è una vera metodica generale del pensiero e la pedagogia è anche lo studio della formazione del pensiero e quindi una vera metodica della formazione del pensiero umano. Dalla qual cosa deriva anche che la pedagogia come metodo tende alla logica come metodo, ma non si può identificare con essa, in quanto il metodo didascalico non può adeguarsi del tutto al metodo logico, ma deve non perdere di vista il soggetto dell'istruzione e quindi il punto di vista psicologico dell'insegnamento. La pedagogia quindi come metodo è subordinata da una parte ad un aspetto subbiettivo psicologico e dall'altra ad un aspetto puramente obbiettivo, cioè quello logico, i quali sono in rapporto inverso fra loro, in quanto nelle prime età predomina l'aspetto psico-

logico e difetta quello logico e col progredire degli anni tende a diminuire il primo e ad aumentare il secondo, appunto perchè la pedagogia non si occupa tanto dell'uomo e del pensiero formato, quanto dell'uomo e del pensiero in formazione.

Quelli che trascurano quest'avvertenza, presentano, p. es., le materie dei programmi scolastici belli e formati ed ordinati secondo la logica scientifica, dimenticando che la scienza, « *opera secolare di uomini maturi, assume una struttura diversa dallo sviluppo dello spirito giovanile, e perciò in quanto trova in se stessa il proprio fine, non può, senza ulteriore elaborazione servire ai fini dell'istruzione educativa* (1) ».

r) Filosofia della religione.

§ 51. Rapporti della filosofia dell'educazione con la filosofia della religione. — I rapporti fra l'educazione e la religione sono antichi, quanto sono antiche la religione e l'educazione.

I primitivi sistemi educativi furono informati dalle religioni degli antichi popoli. Religiosa infatti nei suoi fondamenti fu l'educazione dei primitivi popoli cinesi, indiani, egiziani, persiani, fenici, ebrei, ecc.

Ogni religione comprende in sè una spiegazione generale della realtà ed una dottrina, per quanto involuta, della condotta umana in rapporto alla concezione generale della vita. Che cosa infatti è la religione se non un complesso di credenze relative alla conoscenza ed all'operare umano: credenze accettate senza discussione come rivelazioni di un Ente superiore e che giovano a legare fra loro gli uomini con intimi vincoli? Tale essendo il fondamento della religione, ogni confessione religiosa comprende necessariamente in sè un sistema di educazione, poichè educare è preparare alla vita, e preparare alla vita non è possibile senza una conoscenza della vita stessa, del posto che occupa l'uomo nell'universo e del fine verso cui è destinato. Nei periodi, che, per rispetto alle religioni, potremmo chiamare organici (quando, cioè, tutti gl'individui appartenenti ad una determinata confessione religiosa si abbandonano alle massime ed ai precetti della loro religione del tutto fidenti di trovare in essa la soluzione del problema della vita), l'educazione è considerata come una funzione della

(1) L. Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Paravia, 2ª edizione, 1902, pag. 7-8.

chiesa e subordinata ai fini della religione stessa. Ciò è avvenuto per la religione cristiana, come per l'ebraica, la musulmana, ecc.

Nei tempi migliori dello sviluppo delle diverse religioni, la forma migliore di educazione è stata sempre ritenuta quella religiosa. Così, tramontata già la civiltà antica, nei periodi più belli del cristianesimo, la funzione educativa venne assunta dalla Chiesa cristiana, la quale d'allora in poi pretese al monopolio dell'educazione e dell'istruzione e volle a queste dare un fine altamente religioso. Ciò spiega la lotta che subentra anche nel campo educativo quando al periodo organico della religione cristiana sono succeduti i periodi critici nei quali l'educazione si è andata liberando dal monopolio che voleva su essa esercitare la chiesa, tendendo a divenire *areligiosa*, cioè scientifica, positiva, razionale. La vita moderna è contrassegnata appunto, nel campo dell'educazione, da questa lotta fra la Chiesa e lo Stato, dapprima per rispetto all'educazione delle classi dirigenti e poi a quella popolare. Quando la scuola secondaria dalla chiesa passa allo Stato, non solo il monopolio dell'educazione e dell'istruzione delle classi dirigenti dagli ordini religiosi passa allo Stato, ma il centro di studio della scuola dalla teologia passa dapprima alle lettere classiche e poi tende o verso le lingue e le letterature moderne o verso le scienze. Ugualmente quando la scuola del popolo dal clero passa allo Stato, sia pure per la forma intermedia del comune, il centro di studio di essa dalla dottrina cristiana tende a passare o alla lingua nativa o all'insegnamento morale o a quello oggettivo sperimentale.

Ma come non vi è solamente la religione come fatto e come organizzazione degli uomini intorno ad un ideale, ma vi è anche la religione come dottrina, come studio, come riflessione, cioè. la teologia, così non soltanto le varie religioni possono essere studiate nella loro storia e vi è una vera storia delle religioni, ma vi è anche una filosofia delle religioni.

La filosofia delle religioni, che è il grado più alto dello studio delle religioni, ricerca e discute criticamente i principî supremi informatori di tutte le religioni e quindi anche i principî generali dell'educazione in rapporto alle religioni. Essa costituisce la più alta elaborazione del pensiero sul fatto religioso e si fonda da una parte sulla storia e sulla comparazione e dall'altra

sulla psicologia e sulla sociologia. Poichè oggetto della filosofia delle religioni è lo studio critico dei prinicipî generali di tutte le confessioni religiose, così essa comprende anche lo studio dei rapporti fra l'educazione e la religione, sotto il punto di vista psicologico e storico.

D'altra parte la filosofia dell'educazione non può trascurare il problema dei rapporti fra l'educazione e la religione. Indagando l'origine storica di questi rapporti ed il loro successivo sviluppo, studiando le relazioni corse nel passato fra le diverse confessioni religiose ed i diversi sistemi educativi, la filosofia delle religioni può affrontare anche il problema se sia possibile distaccare del tutto il fatto educativo dal fatto religioso, se sia possibile insomma liberare del tutto l'educazione dall'influsso religioso o se sia invece preferibile subordinarla a questo in alcuni periodi dello sviluppo umano per venirla poi gradualmente liberando (1).

La filosofia dell'educazione, spingendo il suo sguardo nell'avvenire, può insomma affrontare la questione se sia preferibile che l'educazione umana sia areligiosa o se invece si debba elevare su solidi fondamenti religiosi. E' problema questo che soltanto lo studio comparato della storia, della psicologia e della sociologia può agevolare mediante l'illustrazione genetico-comparata dei rapporti fra la religione e l'educazione in ordine al fine della vita umana, al conseguimento del quale è preordinata l'educazione ed ai mezzi per raggiungerla dei quali le forme primitive si ritrovano nel senso delle diverse confessioni religiose.

Il problema infatti si riduce a questo: non tanto di apprendere le finalità verso cui mirano le religioni, quanto di indagare i mezzi che esse adoperano per raggiungere queste, i mezzi, cioè, educativi fissati dalle diverse religioni, e di studiare se sia utile che gl'individui passino nei periodi dell'educazione attraverso gli stessi periodi per i quali nel suo sviluppo è passata l'educazione dell'umanità, e finalmente se alcuni dei mezzi educativi indicati dalle confessioni religiose siano adottabili nell'educazione anche quando sono tramontati gl'ideali

(1) Cfr. N. FORNELLI, *L'insegnamento pubblico ai tempi nostri*, Roma, Forzani, 1881, pag. 85 e seg.; G. M. GUYAU, *L'irréligion de l'avenir*, Paris, F. Alcan, 1887.

ed infrante le strutture delle confessioni religiose. Tesoreggiare alcuni dei migliori mezzi educativi delle pedagogiche religiose è appunto il tentativo di qualche contemporaneo cultore di pedagogia (1).

s) Scienze pedagogiche di carattere sintetico e generale.

§ 52. RAPPORTI DELLA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE CON LE SCIENZE AVENTI CARATTERE SINTETICO E GENERALE. — Dopo aver trattato dei rapporti fra la filosofia dell'educazione e le diverse scienze chiuderemo questo capitolo accennando alle relazioni che passano fra la filosofia dell'educazione e le scienze che hanno carattere sintetico e generale; e cioè, *l'enciclopedia pedagogica* e la *scienza generale dell' educazione* o *pedagogia teoretica.*

Molteplici rapporti intercedono fra la filosofia dell'educazione e l'enciclopedia pedagogica. Mentre l'una elabora dettagliatamente e profondamente la materia dell'educazione nella sua generale essenza, l'altra dà uno sguardo superficiale a tutto il territorio dell'educazione; la filosofia dell'educazione mira principalmente alla profondità ed alla riduzione dei concetti; l'enciclopedia pedagogica mira alla loro estensione, cercando di dare uno sguardo esteso e compiuto a tutte le cognizioni che rientrano nel vasto territorio dell'educazione.

Vi sono alcuni scrittori, i quali sostengono che le conoscenze intorno all'educazione possono dare origine ad una enciclopedia pedagogica, non ad una filosofia dell'educazione, appunto perchè includono soggetti d'indole molto disparata. Certamente non tutte le cognizioni che rientrano e possono rientrare nell'enciclopedia pedagogica possono essere comprese nella filosofia dell'educazione, la quale ha il compito precipuo di elaborare criticamente i concetti fondamentali dell'educazione.

La filosofia dell'educazione ha lo scopo principale di presentare in organismo logico i principî fondamentali ed i concetti capitali dell'educazione.

Essa dà un'orientazione precisa ed esatta su tutto il campo dell'educazione e dell'istruzione. Attraverso la filosofia del-

(1) Cfr. a questo riguardo G. A. COLOZZA, *Il potere d'inibizione*, Torino, 1895; *La meditazione - Appunti di psicagogica*, Napoli, 1903. « Gettare l'oro smagliante degl'ideali moderni nelle forme antiche e severe dell'*ascetismo* »: tale dovrebbe essere la missione educativa dei tempi moderni, secondo il COLOZZA.

l'educazione vien procurato prima di tutto un organico concettuale fondamento per tutto quello che è stato elaborato sul territorio dell'educazione. Senza un tale comune concettuale fondamento ogni riunione di lavori pedagogici è più o meno arrischiata. Come spesso non riescono ad alcun risultato le discussioni pedagogiche, perchè i contendenti dimenticano di riferirsi ai principî generali dai quali i concetti particolari, che formano argomento della discussione, dipendono, così in tutte le questioni pedagogiche, senza una cognizione profonda dei principî generali della scienza dell'educazione, dai quali derivano ed ai quali si legano tutti i concetti che si riferiscono al campo dell'educazione, non si riesce ad alcun utile risultato, appunto perchè s'ignorano i fondamenti della scienza. Dove un comune concettuale fondamento manca, quivi non si può sperare che una comune intesa ed un utile lavoro di sintesi possa risultare. Ogni questione pedagogica, per essere ben risoluta, deve essere ricondotta ai suoi presupposti teorici. Quindi dal punto di vista sistematico debbono esser stabiliti dapprima i fondamenti principali dai quali logicamente discendono tutte le conseguenze.

La riunione di questi principî costituisce l'enciclopedia pedagogica. Essa è dunque un grado inferiore alla filosofia dell'educazione. Questa discute i fondamenti principali dell'educazione, quella riunisce in ordine sistematico tutte le cognizioni che cadono nel territorio dell'educazione.

Tra la filosofia dell'educazione e l'enciclopedia pedagogica intercede lo stesso rapporto che corre fra la filosofia del diritto e l'enciclopedia giuridica (1).

Ugualmente rapporti intimi intercedono fra la scienza generale dell'educazione, o la cosiddetta pedagogia generale in senso ristretto, o *pedagogia teoretica*, e la filosofia dell'educazione (2). Anche la pedagogia teoretica intende a ricavare la nozione di educazione induttivamente dalla comparazione fra le diverse nozioni dell'educazione forniteci dalla storia e dalle scienze pedagogiche, senza alcun intervento di elementi deduttivi. Essa si limita ad unificare i risultati delle

(1) Cfr. Fr. Filomusi Guelfi, *Del concetto dell'enciclopedia del diritto*, Napoli, 1876; *Enciclopedia e filosofia del diritto*, Napoli, 1876; *Enciclopedia giuridica*; P. Del Giudice, *Enciclopedia giuridica*.

(2) Cfr. Lindner G. A., *Grundriss*, pag. 1-2.

varie scienze pedagogiche o i principî comuni dei diversi sistemi di educazione. Essa quindi tende ad una generalizzazione e ad una sintesi dei fatti dell'educazione, ma questa sintesi non può avere carattere filosofico. La filosofia dell'educazione invece non si serve solamente di elementi induttivi, desunti dalle scienze descrittive dell'educazione e da quelle esplicative, ma si avvale anche di elementi deduttivi ricavati dall'etica filosofica e tende a risalire ai primi principî dell'educazione ed a ricongiungere il fatto educativo all'ordine universale.

Quindi la filosofia dell'educazione è posta in un punto intermedio fra la filosofia generale da una parte e dall'altra l'enciclopedia pedagogica e la teoria generale dell'educazione. E si giova da un lato dei dati della filosofia generale, e specialmente, dell'etica filosofica, e dall'altro delle sintesi induttive dell'enciclopedia pedagogica e della pedagogia generale in senso ristretto. Per tal riguardo essa congiunge in sè i due requisiti di *scienza deduttiva* e di *scienza induttiva*.

Conclusione.

§ 53. CONCLUSIONE. — Dallo studio fatto intorno ai rapporti della pedagogia con le altre scienze viene fuori questa conclusione enunciata già dal Siciliani (1):

« La pedagogia ha bisogno di tutte le scienze, deve di tutte sapersi alimentare, se non si vuole ridurre ad una semplice didattica — come sarebbe, pare, il pensiero, di alcuni seguaci dell'herbartismo pedagogico puro (2) — o a una metodologia

(1) P. SICILIANI, *Storia critica delle teorie pedagogiche in relazione con le scienze politiche e sociali*, Bologna, N. Zanichelli, 1882, pag. 29.

(2) La maggior parte dei pedagogisti herbartiani tripartisce la pedagogia in *disciplina*, *didattica* e *formazione del carattere*. Questa tripartizione dell'*operazione educativa*, presa nella sua generalità, acquista concretezza e specificazione nella *didattica speciale*, pur rimanendo lo schema più semplice e sicuro. Inoltre, mentre la *disciplina* — sotto il qual nome si comprende tutto il complesso degli atti, che, come stimolo e remora, sono diretti ad assoggettare l'educando a quella coercizione, che è necessaria fino a che poco per volta non si prepari, svolga e maturi l'*autonomia individuale* — in quanto via via se ne possa fare a meno, avendo essa una misura decrescente e non crescente, esercitando, cioè, l'effetto di rendersi poco per volta eliminabile, e d'altra parte il CARATTERE, preparato di lunga mano, durante il periodo di educazione, non si esplica davvero, che nella vita, così si spiega perchè i pedagogisti herbartiani, uomini di scuola ed insegnanti, siano stati indotti a mettere la cura maggiore della loro precettistica elaborazione nello studio della DIDATTICA, che da una parte rappresenta la mediazione tra la disciplina ed il carattere, e dall'altra costituisce ciò che dell'educazione rimane acquisito per tutta la vita.

delle diverse materie d'insegnamento e dei vari ordini e gradi di scuola ». E però la pedagogia nei diversi suoi gradi ha rapporti con tutte le scienze ed è una scienza universale.

Essa — come avverte il Riecke (1) — ci si presenta come un edificio che deve abbracciare tutte le parti della società, gli abitanti delle capanne, come quelli dei palagi, edifizio dove l'umanità ricrea se stessa.

Lo Spencer ha detto che la pedagogia si può figurare come un ramo intrecciantesi in maniere diverse con tutte le branche dell'enciclopedia.

E però è ufficio peculiare del pedagogista ordinare e disporre logicamente nelle sintesi organiche e graduali della dottrina dell'educazione le varie e disparate cognizioni attinte dalle diverse scienze armonizzandole a rendere saldo e completo l'organismo della pedagogia.

(1) RIECKE, *Teoria dell'educazione*, trad. ital., 2a ediz., Detken, 1880, pag. 71.

Capo IV.

Logica della pedagogia.

Sommario: 1. Parti della logica della pedagogia - 2. Metodi, funzioni e processi - 3. Metodi nelle ricerche pedagogiche - 4. Sistemazione della pedagogia - 5. Periodi della sistemazione della pedagogia - 6. Enciclopedia pedagogica e sistema di pedagogia - 7. Metodo d'insegnamento della pedagogia: *a*) nelle università; *b*) nelle scuole normali; *c*) nei corsi popolari d'istruzione e di educazione.

§ 54. Dopo aver mostrato quali siano l'oggetto, la natura e le funzioni della filosofia dell'educazione, dopo aver discorso dei gradi che attraversa l'idea del fatto dell'educazione per giungere alla maggiore sua esplicazione, dopo aver indicate le fasi della pedagogia empirica, della pedagogia scientifica e della pedagogia filosofica, dopo aver indagati i rapporti che intercedono fra la filosofia dell'educazione e le scienze affini, possiamo dire di aver illustrato il campo dell'*educazione* e di aver ben stabilita la nozione della filosofia dell'educazione, come la più alta generalizzazione e la più profonda elaborazione dei principî più generali e dei concetti fondamentali relativi al fatto dell'educazione.

Dopo ciò resta a vedere quale debba essere il *metodo* degli studi pedagogici.

Quest'ultimo studio, che è certamente molto importante, viene però agevolato dalla trattazione antecedente, dalla quale risulta, che, essendo varia la conoscenza del concetto e del fatto dell'educazione ed essendo molteplici i modi con i quali a questa conoscenza si perviene, per questa varietà e per questa moltiplicità di formazione, un solo metodo di ricerca non è possibile, ma diversi metodi debbono adoperarsi per conseguire l'intento (1).

1. Parti della logica della pedagogia.

§ 55. La logica della pedagogia o metodologia pedagogica comprende tre parti: la parte inventiva, la parte sistematica

(1) Cfr. il mio studio *Del metodo negli studi pedagogici*, Roma, Paravia, anno 1902, pag. 26.

e la parte insegnativa o didattica; e quindi ricerca delle verità pedagogiche, sistemazione della pedagogia, metodo d'insegnamento della pedagogia.

Quali scopi si può proporre il cultore di pedagogia? O di ricercare delle verità pedagogiche, o di esporre e dimostrare queste verità, o d'insegnarle. Sono, come si vede, tre operazioni diverse: la ricerca e l'invenzione, l'esposizione e la dimostrazione, l'insegnamento e la volgarizzazione. A queste tre funzioni corrispondono tre differenti metodi: metodo inventivo, inquisitivo. ricercativo; metodo espositivo, dimostrativo, dialettico; metodo didascalico, insegnativo.

2. Metodi, funzioni e processi.

§ 56. Alcuni discutono sulla parola metodo, inteso come via da tenere; essi dicono che non vi sono tanti metodi quante sono le funzioni che compie il cultore di pedagogia (o di una disciplina in generale) in quanto il ricercare, l'esporre, l'insegnare sono funzioni diverse ed il metodo è da essi indipendente. Secondo questi la dottrina del metodo è indipendente dalla dottrina delle funzioni. Essi riducono a due i metodi: metodo induttivo e metodo deduttivo; e dicono che l'uno e l'altro si contemperano sia nella ricerca come nell'esposizione e nell'insegnamento. E quindi noi possiamo giovarci del metodo induttivo e di quello deduttivo nel ricercare la verità, nell'esporla e nell'insegnarla.

Altri chiamano processi il metodo induttivo e quello deduttivo, riserbando il nome di metodo alle tre funzioni del pensiero.

Essi dicono: il pensiero, o la mente umana, si ferma sur un fatto determinato della realtà, sia per meglio conoscerlo, sia per esporre quello che si è conosciuto, sia per insegnarlo. Sono queste tre funzioni del pensiero. Ma il pensiero esercita queste tre funzioni con processi speciali di induzione e di deduzione; quindi alle funzioni del pensiero si dà il nome di *metodi*, ai processi il nome di *processi*.

Applicando i concetti suesposti alla pedagogia, noi abbiamo che vi sono anche nella pedagogia tre funzioni.

Il pensiero si ferma sul fatto speciale dell'educazione sia per fare sul medesimo delle ricerche ed estendere la conoscenza di questo fatto, sia per esporre e dimostrare le cognizioni intorno a questo fatto, e sia anche per diffondere e volgarizzare queste cognizioni per mezzo dell'insegnamento. E' ovvio come il lavoro fondamentale sia quello della ricerca.

3. Metodi nelle ricerche pedagogiche.

§ 57. Quali scopi ci si può proporre mediante le ricerche sull'educazione? Qual'è il loro campo? Varî sono gli scopi e vasto è il campo.

Si fanno ricerche sul fatto educativo sia per comprenderlo meglio, sia per conoscerlo in tutti i suoi rapporti e nel suo svolgimento attraverso il tempo. Quindi le ricerche possono riguardare o l'essenza del fatto educativo, o i rapporti tra questo e gli altri fatti, o la conoscenza del fatto educativo nel passato e nel presente (1).

Le ricerche intorno al fatto educativo possono quindi essere generali o speciali, inquisitive o storiche. Lo scopo finale a cui mirano le ricerche sul fatto dell'educazione è da una parte una comprensione più esatta del fatto dell'educazione, dall'altra un raggruppamento sistematico di tutte le cognizioni e le notizie relative al medesimo.

Qual'è il metodo da adottarsi nelle ricerche pedagogiche?

Ogni ricerca intorno al fatto dell'educazione presuppone un'idea *a priori* intorno al fatto stesso; e quest'idea è dedotta da un ordine di idee superiori alle quali essa è subordinata. Quest'ordine d'idee vien rappresentato da un sistema filosofico.

Accettata per deduzione l'idea del fatto dell'educazione, nelle ricerche si deve procedere con metodo induttivo, cioè andando dallo studio di fatti particolari alla formazione di leggi generali. Quindi le ricerche s'iniziano sulla base di un'ipotesi dedotta e procedono per mezzo d'induzioni.

La principale operazione che ha l'obbligo di compiere il cultore di pedagogia è quella di ricercare le cognizioni pedagogiche.

In quanti modi egli perviene a questa ricerca?

Due sono o almeno a due si possono ridurre i metodi di ricerca: il metodo induttivo e quello deduttivo. Il primo consiste nell'andare da principî generali a fatti particolari per mezzo di deduzioni, l'altro nell'ascendere, per mezzo di generalizzazioni e di astrazioni, da fatti particolari a principî e a leggi generali. Questi due metodi non sono, come è parso per molto tempo, in opposizione l'uno con l'altro, anzi si compiono e s'integrano a vicenda, e, mentre il metodo induttivo

(1) Ma prima di far ciò il cultore di pedagogia ha bisogno di formarsi un concetto esatto del fatto dell'educazione e della distinzione di esso dagli altri fatti della realtà.

è la verificazione della legge nel *fatto*, l'altro, cioè, il deduttivo, ne è la verificazione nella *teoria*, cioè ne è la spiegazione.

Il Mill ha fatto notare che la distinzione delle scienze in *induttive* e *deduttive* non è assoluta, ma relativa. Molte scienze induttive hanno qualche loro parte deduttiva, ed in molte scienze deduttive il compito dell'induzione non è del tutto eliminato. Nelle scienze che hanno per oggetto la realtà naturale e spirituale, essendo le generalizzazioni ultime il prodotto dell'induzione, questa vi ha una funzione, anche nel caso che tutta la serie delle loro verità possa essere dedotta da quelle induzioni ultime. E nelle *scienze di ragionamento* o costruttive, sempre l'esperienza si accompagna alla costruzione, e questa, se anche è una costruzione *a priori*, è però una costruzione *a priori* di una materia offerta dall'esperienza. Non vi è d'altra parte scienza dimostrativa, per quanto sperimentale, nella quale la deduzione non si allei all'induzione.

Il carattere *induttivo* o *deduttivo* di una scienza dipende dalla prevalenza in essa dell'uno o dell'altro dei due procedimenti di *prova* e di *ricerca*.

Una scienza è *induttiva* se e nella misura nella quale ogni nuovo caso ha bisogno di una nuova induzione per essere indotto sotto una legge antica e nota, o nuova ed ignota: è invece *deduttiva* se e nella misura nella quale ogni nuovo fenomeno può essere riportato immediatamente alla sua legge se è dato, o potrebbe essere dedotto da essa se non fosse dato.

Non si può iniziare una ricerca induttiva senza la preesistenza di alcune idee generali, che potranno considerarsi come delle ipotesi, come, d'altra parte, tutte le induzioni tendono a trasformarsi in deduzioni.

Anche nella pedagogia avviene lo stesso fatto.

Per iniziare delle ricerche pedagogiche è necessario partir da quella che abbiamo denominata *ipotesi pedagogica*, la quale è un'idea generale che i fatti si sforzano poi, per mezzo di induzioni, di dimostrare; e, d'altra parte, le induzioni pedagogiche tendono a coordinarsi in alcuni principî generali dai quali si derivano poi tutte le serie delle norme particolari.

Quindi anche nella pedagogia i metodi induttivo e deduttivo, invece di elidersi, s'integrano e si compiono a vicenda.

Ma, uscendo dalle generalità, e venendo ad applicazioni particolari, noi riscontreremo i seguenti fatti.

Vi sono, abbiamo visto, tre gradi della conoscenza del fatto educativo, relativi alla pedagogia empirica, alla pedagogia scientifica ed alla pedagogia filosofica. Questi tre gradi sono legati a molteplici scienze, come abbiamo avuto occasione di notare.

Nei diversi gradi tendono a prevalere i metodi di ricerca dominanti nelle scienze informatrici di essi. E quindi nella pedagogia empirica i metodi dell'etnografia, della storia, della statistica, della geografia, ecc.; nella pedagogia scientifica i metodi prevalenti nelle scienze biologiche e sociali; e finalmente nella pedagogia filosofica, i metodi dominanti nella filosofia.

Ma la pedagogia come scienza autonoma, cioè come corpo di dottrina formante un tutto organico, la pedagogia deve pure avere un suo metodo. Quale sarà esso?

Ordinariamente si distinguono le scienze in scienze induttive e scienze deduttive. Nelle prime si pongono tutte le scienze che raccolgono i loro materiali direttamente dall'esperienza; nelle altre quelle che illustrano una serie determinata di principî. Ma in generale è dimostrato che tutte le scienze tendono a trasformarsi gradualmente da induttive in deduttive, seguendo quel processo di astrazione e di generalizzazione, per il quale da esperienze particolari gradualmente si ascende a leggi ed a principî più generali.

Ora se la generalizzazione è la funzione essenziale di ogni scienza, se deduttiva è la scienza in quanto e nella misura nella quale ha raggiunte le generalizzazioni relativamente ultime che sono le proprie, ne deriva: 1° che ogni scienza tende a diventare *deduttiva* e 2° che nella trasformazione da induttiva in deduttiva consiste il perfezionamento e la perfezione di una scienza.

Questo fenomeno si verifica anche nella pedagogia, la quale nei suoi gradi inferiori è scienza induttiva che si basa sull'osservazione metodica e sull'esperimento, e nei suoi gradi più alti tende a diventare scienza deduttiva in quanto si sforza di derivare da alcuni principî generali o da un solo principio generale tutta la serie delle verità contenute nel territorio dell'educazione.

La ricerca di questi principî generali o di questo principio generale costituisce il compito supremo della pedagogia filo-

sofica o della filosofia dell'educazione, o, in altri termini, della pedagogia nel suo più alto grado e nel suo più elevato significato.

Lo studio di questo principio generale ricongiunge pertanto la filosofia dell'educazione alla filosofia generale, in quanto il principio supremo dell'educazione, o l'assunto primo della scienza educativa, non può essere compreso se non in relazione con gli altri assunti primi della realtà con i quali è connesso. Ma questi non possono essere compresi senza la conoscenza di una dottrina che tutti integralmente li spieghi nella loro organica totalità; e, poichè questo è il compito supremo della filosofia generale, per questo la filosofia dell'educazione è una diretta applicazione della filosofia generale.

Ora se la filosofia generale si adagia nella concezione di un principio superiore ed unico che spieghi tutta la realtà, se questo principio ritrova nella dottrina dell'evoluzione il suo assetto, se l'ipotesi dell'evoluzione viene considerata come una verità evidente, da ciò ne deve derivare che la filosofia dell'educazione ritrova la sua base deduttiva nella *dottrina dell'evoluzione* (1).

E quindi la parte deduttiva della pedagogia risulta dall'applicazione dei principî dell'evoluzione al fatto educativo.

Tutto il resto costituisce la parte induttiva della pedagogia.

Di qui si vede come neanche nella pedagogia possa al pari che nelle altre scienze, farsi questione assoluta di metodi; e come, mentre il metodo della pedagogia filosofica rimane sempre lo speculativo, il razionale, il critico, e la medesima risulta dalla meditazione del pedagogista sulla propria e sull'altrui esperienza, dalla sintesi e dalla profonda e critica elaborazione che esso compie col lavoro metodico del suo pensiero dei risultati delle scienze biologiche e sociali e di quelle descrittive in ordine al fatto educativo, se dunque nei suoi fondamenti principali la pedagogia filosofica è scienza deduttiva, nelle altre parti è scienza induttiva e si fonda sull'*osservazione*, sulla *esperienza* e sull'*esperimento* (2).

(1) Onde la costituzione scientifica della pedagogia — come avvertiva già l'Angiulli — da una parte dipende dai progressi recenti della biologia e della sociologia, e trae dall'altra i suoi ultimi fondamenti dalla dottrina dell'evoluzione cosmica (*La pedagogia, lo Stato e la famiglia*).

(2) Le fonti dell'esperienza pedagogica su cui si basa la pedagogia empirica sono: *a*) i ricordi della propria educazione; *b*) le osservazioni

4. Sistemazione della pedagogia

§ 58. Prima di discorrere della sistemazione della pedagogia, crediamo opportuno di dare alcuni cenni intorno al metodo sistematico.

Per metodo sistematico in generale s'intende lo studio delle forme mediante le quali si ottiene la determinazione più adeguata del contenuto, l'ordinamento più utile, nell'interesse del sapere, delle parti della scienza e la loro dipendenza logica. Il *metodo sistematico* insegna quindi ad ordinare in un tutto coerente che chiamiamo *sistema*, la materia di una scienza, a denominarla nel suo contenuto, a determinarla nella sua estensione a darle quella maggiore evidenza dimostrativa che è possibile.

Ogni scienza infatti vuol essere una conoscenza adeguata, ordinata, possibilmente compiuta e coerente del suo oggetto. L'adeguatezza delle cognizioni consiste nella determinazione, per quanto è possibile, compiuta del loro contenuto in relazione al loro oggetto, l'ordine nella determinazione e disposizione logica del contenuto, la coerenza nella giustificazione, nella prova della loro verità.

Per adempiere queste esigenze del conoscere scientifico, la logica fa la teoria di due specie di forme sistematiche. Con la teoria della *definizione*, della *partizione*, della *divisione* e della *classificazione* assegna le norme per la più esatta determinazione del contenuto e dell'estensione delle conoscenze scientifiche, per la loro maggiore possibile perfezione qualitativa e per la loro disposizione e coordinazione. Con la teoria della *prova* e dei *principî di prova* determina le norme della dimostrazione, ne analizza i varî procedimenti, ne fissa il valore, ne studia il fondamento, ne determina i limiti (1).

Applicando questi principî del metodo sistematico all'ordinamento ed alla sistemazione della pedagogia, noi avremo

tratte dall'ufficio educativo; c) le comunicazioni altrui verbali o scritte, come, per es., inchieste, biografie, autobiografie, ricordi, ecc. Le osservazioni proprie nel ministero educativo, riferentisi principalmente all'effetto dei mezzi di educazione impiegati, si considerano come la parte più importante dell'esperienza pedagogica. E però la migliore preparazione all'ufficio di cultore di pedagogia è quella che si viene facendo nella scuola specialmente negli anni giovanili, quando l'animo è esuberante di attività e di energia. L'insegnamento è lavoro della gioventù, come è degli anni maturi il riflettere ed il meditare sulle esperienze fatte insegnando. Cfr. HERBART G. F., *Sämmtliche Werke*, X, pag. 29, ed. Hartenstein.

(1) Cfr. F. MASCI, *Logica*, Napoli, L. Pierro, 1899, pag. 283-284.

che le parti fondamentali della pedagogia nella loro logica successione debbono essere così ordinate: dapprima la definizione della pedagogia, la quale non è possibile senza la determinazione dell'oggetto della pedagogia, che è l'educazione; e quindi la divisione e la partizione della pedagogia; la classificazione delle cognizioni pedagogiche; e finalmente le prove pedagogiche ed i principî di prova pedagogica.

Detto questo, occorre distinguere i diversi metodi o modi di sistemazione della pedagogia; che, secondo noi, possono ridursi a due: metodo scientifico in senso ristretto, e quindi sistema di pedagogia, e metodo enciclopedico e quindi enciclopedia pedagogica. E però nella sistemazione della pedagogia possiamo distinguere: *Metodologia sistematica della pedagogia* ovvero *metodologia del sistema di pedagogia*, e *metodologia enciclopedica della pedagogia*, che si riferiscono a due diversi modi di ordinare le cognizioni pedagogiche, al modo sistematico ed al modo enciclopedico.

5. Periodi della sistemazione della pedagogia.

§ 59. Il bisogno di riunire in un organismo logico tutti i concetti riguardanti l'educazione, non è molto antico, mentre antichissimo è il bisogno di educare secondo determinate regole. A questo bisogno venne nei primi gradi di sviluppo della umanità corrisposto con semplici pratiche educative. E' questo il tempo dell'inconscia attività educativa. Più tardi s'incominciò a riflettere sull'educazione. Ma questa riflessione sul fatto dell'educazione, che doveva dare origine alla scienza dell'educazione, non venne fatta indipendentemente dagli altri fatti sociali, anzi da principio, si confuse con questi. Non fu osservato il fatto educativo in sè e per sè, e separato da tutti gli altri fatti, ma venne considerato nel complesso dei fatti sociali. Gli scrittori Greci e Romani trattarono dell'educazione solamente in quanto la considerarono come una funzione sociale, e ne fecero perciò un capitolo della loro politica, come Platone ed Aristotele, od ebbero di mira un ideale particolare, come la formazione dello spirito guerriero e spartano (Senofonte), o quello dell'oratore (Cicerone e Quintiliano) o radunarono empiricamente massime e sentenze che rappresentavano il risultato delle esperienze fatte dai padri e dai maestri, o i dettami tradizionali della sapienza volgare. E' questo il tempo della pratica pedagogica, la quale non consiste più esclusivamente nella pratica dell'educazione, ma già

anche si fonda sur una certa dottrina basata sull'esperienza. In ogni modo in questo secondo periodo dello sviluppo della scienza dell'educazione — periodo che il Rein ha chiamato di transizione (1) — il fatto dell'educazione viene studiato empiricamente, o viene confuso con gli altri fatti sociali. Ma già in questo periodo si iniziano dei tentativi di sistemazione, ed interessante è a questo riguardo il tentativo del Comenius, che il Michelet chiamò il Galileo, ed il Compayré il Bacone dell'educazione (2).

Interessante è il tentativo del Comenius anche per questo: che, mentre gli scrittori anteriori a lui avevano rivolto la loro attenzione esclusivamente o preferibilmente ai figli di famiglie privilegiate, il Comenius per prima trattò dell'educazione in generale, senza distinzione di classi sociali.

Quindi se, come avverte il Faggi, la pedagogia prima del Comenius era confusa con la politica, limitata ad uno scopo particolare, esclusiva ed aristocratica nei suoi intendimenti, empirica nei suoi metodi, si deve al Comenius di aver trattato separatamente della educazione con intendimenti generali e di aver tentato uno svolgimento logico e scientifico delle leggi e dei principî della stessa.

Il proposito del Comenius venne ripreso (3) da Giovanni Federico Herbart (1776-1841), il quale dà principio al terzo periodo dello sviluppo della scienza dell'educazione, al periodo cioè della *sistemazione della pedagogia*, la quale si ottiene quando vengono ridotte a sistema scientifico tutte le massime, le regole ed i concetti dell'educazione. La pedagogia scientifica risulta adunque dalla organica sistemazione dei concetti dell'educazione, fondamentalmente elaborati su principî generali teoretici. In questo modo si ha quello che si chiama il sistema di pedagogia.

La pedagogia generale dedotta dallo scopo dell'educazione (*Allgemeine Pädagogik abgeleitet aus dem Zweck der Erzie-*

(1) Cfr. W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Erster Band, Langensalza, Beyer und Söhne, 1902, pag. 27 e seg.

(2) Cfr. A. Faggi, *Il Galileo della pedagogia*, Paravia, 1903; Rein Wilhelm, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Ester Band, Langensalza, 1902, pag. 27-45.

(3) Prima dell'Herbart sono degni di nota i tentativi di *G. F. Schwarz* (1766-1837) e di *A. E. Niemeyer* (1754-1828).

hungs) di Giovanni Federico Herbart, pubblicata nel 1806, costituisce l'avvenimento pedagogico più importante del secolo XIX (1). Ed è soltanto nel secolo XIX che la pedagogia è stata ridotta a corpo di scienza e costituita secondo un disegno razionale.

Quello che è stato compiuto in Germania dall'Herbart e dai suoi seguaci, è stato tentato anche in Inghilterra da *Herbert Spencer* e da *Alessandro Bain*, i quali veramente non scrissero dei libri pedagogici organici, perchè nè l'*Educazione intellettuale morale e fisica* dello Spencer, nè la *Scienza dell'Educazione* di Alessandro Bain sono opere di getto. bensì articoli spiccioli, pubblicati in riviste e poi raccolti in volume; ma essi hanno contribuito alla formazione delle nuove dottrine pedagogiche. Fra i pedagogisti tedeschi però e gl'inglesi vi ha questa differenza, che, mentre non vi ha pedagogista tedesco il quale non abbia la sua teoria e non reputi l'arte educativa un'applicazione di essa, le opere pedagogiche inglesi invece, per quanto ricche di pregi e di osservazioni peregrine e di analisi acutissime, mancano, apparentemente, di una vera e propria teoria (2). Eppure non sarebbe difficile dimostrare come anche nello Spencer e nel Bain una dottrina pedagogica sia adombrata sotto i precetti e le idee esposte.

In Italia coloro che per primi vollero dare organizzazione razionale alla scienza dell'educazione furono Antonio Rosmini e G. A. Rayneri. L'opera del Rayneri è un ardito e splendido

(1) Cfr. sulla pedagogia di Herbart la recentissima opera del dottore LOUIS GOCKLER, *La pédagogie de Herbart*, Paris, Hachette, 1905. Sull'esempio dell'Herbart abbondano in Germania i trattati sistematici di pedagogia. Citiamo a caso TH. WAITZ (1821-1864), *Allgemeine Pädagogik* (1852): TUISKON ZILLER (1817-1882), *Allgemeine Pädagogik* (originariamente *Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik*) (1876); *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* (1856); H. KERN (1823-1894), *Grundriss der Pädagogik* (1873); KARL ROSENKRANZ, (1808-72) *Pädagogik als System* (1848); *Ludwig Strümpell*, (1809-1899) *Grandriss der Pädagogik* (1873); K. KNOKE, *Grundriss der Pädagogik* (1894); DÖRING A., *System der Pädagogik in Umriss* (1894); W. REIN, (n. 1847) *Pädagogik im Grundriss* (1892); *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Ester Band, 1902 ; G. A. LINDNER, *Pedagogia generale* e *Didattica generale*, tradotti in italiano da V. Castiglioni, *Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft*, 1889. In America è stato recentemente pubblicato il libro di HERMANN HARREL HORNE, *The Philosophy of Education being the foundations of Education in the related natural and mental sciences*, New-York, Macmillan Company, 1904.

(2) P. SICILIANI, *La scienza nell'educazione*, pag. 24-26.

tentativo, — secondo l'Allievo (1) — il primo tentativo fatto dagli italiani per imprimere alla pedagogia il vero carattere e la forma rigorosa di scienza.

L'opera iniziata dal Rayneri, con propositi più larghi, e con idee più moderne, venne ripresa da Pietro Siciliani, il quale si era proposto di darci una vera enciclopedia pedagogica sviluppando tutto l'organismo della scienza dell'educazione. Ma il Siciliani non potè compiere la sua opera, alla quale molte cose mancano (2).

6. Enciclopedia pedagogica e sistema di pedagogia.

§ 60. La riunione di tutti i concetti e di tutte le cognizioni che si riferiscono al fatto dell'educazione può essere tentata in altri modi. In una certa opposizione col sistema della pedagogia, trovasi l'*enciclopedia pedagogica*. Mentre il sistema elabora dettagliatamente e profondamente la materia dell'educazione, l'enciclopedia dà uno sguardo superficiale a tutto il territorio dell'educazione; il sistema mira principalmente alla profondità e alla riduzione dei concetti, l'enciclopedia alla loro estensione, cercando di dare uno sguardo compiuto a tutte le cognizioni che rientrano nel vasto territorio dell'educazione.

Quindi una prima distinzione necessaria a farsi nel campo della pedagogia, è quella fra *sistema di pedagogia* ed *enciclopedia pedagogica*.

Vi sono alcuni scrittori, i quali sostengono che le conoscenze intorno all'educazione possono dare origine ad un'enciclopedia pedagogica, non ad un sistema di pedagogia, appunto perchè includono soggetti d'indole molto disparata. Certamente non tutte le cognizioni le quali rientrano e possono rientrare nell'enciclopedia pedagogica possono essere comprese in un sistema di pedagogia, il quale ha il compito precipuo di elaborare i concetti fondamentali dell'educazione.

Però l'enciclopedia pedagogica, permettendo un'organica riunione delle cognizioni relative all'educazione, rappresenta un primo passo per la costituzione sistematica e scientifica dell'educazione.

(1) G. ALLIEVO. *Della pedagogia in Italia dal* 1846 *al* 1866, ripubblicato in *La pedagogia italiana antica e contemporanea*, Torino, 1901, pag. 148.

(2) Cfr. il mio scritto *Tentativi di ordinamento dell'enciclopedia pedagogica in Italia*, Roma, Paravia, 1904. L'idea del Siciliani è stata ripresa oggi in Italia da SAVERIO DE DOMINICIS, che dopo avere abbozzato il suo pensiero in «*Linee di pedagogia elementare* per le scuole normali ed i maestri», la viene largamente svolgendo in «*La scienza comparata dell'educazione*».

Ed anche nella formazione dell'enciclopedia pedagogica, sono da notarsi due fasi, secondo che le cognizioni che si riferiscono all'educazione sono raggruppate ed ordinate secondo un piano esterno o secondo un piano interno.

La forma più elementare dell'enciclopedia è l'*enciclopedia lessicografica* , la quale riunisce in ordine alfabetico gli articoli intorno all'educazione. Il bisogno di speciali enciclopedie mostrasi prima di tutto in quei rami della scienza che contengono un gran numero di separate discipline e sono quindi difficilmente riducibili ad unità.

L'enciclopedia metodologica invece risulta, non dalla concatenazione delle parole secondo l'ordine alfabetico, ma dalla collegazione dei pensieri riuniti secondo un interno piano. E però, per mezzo di questa interna concatenazione, l'enciclopedia metodologica si avvicina di più al sistema.

Vi sono quindi tre modi di riunire le cognizioni appartenenti al territorio dell'educazione: l'*enciclopedia lessicografica*, *l'enciclopedia metodologica* ed il *sistema.*

Ognuna di queste forme di riunione e di esposizione delle cognizioni pedagogiche contiene i suoi pregi ed i suoi difetti.

Nel sistema le cognizioni vengono logicamente organizzate e si derivano le une dalle altre, facendo capo ad alcuni principî generali, come conseguenze da leggi, e leggi da principî. Il sistema presenta il vero carattere della scienza, la quale consiste appunto in un complesso organico di teorie le quali esauriscono un ordine di pensieri. Però, nel sistema i concetti sono così elaborati ed approfonditi che l'intensità e la profondità della materia è a detrimento dell'estensione, perchè molte cognizioni, non potendo rientrare nel piano organico di un sistema, vengono trascurate o pure, se vi rientrano, sono appena accennate, mentre meriterebbero un adeguato svolgimento.

Gli stessi pregi e gli stessi difetti, gli uni e gli altri però attenuati, contiene l'enciclopedia metodologica, la quale rappresenta un notevole passo nel processo di organizzazione delle cognizioni.

I dizionari poi servono piuttosto di riscontro, perchè presentano le cognizioni legate secondo un ordine esteriore, ma si prestano molto facilmente alle ripetizioni ed alle contraddizioni, specialmente quando, o non sono diretti da uomini

i quali abbiano chiaramente abbozzato nella loro mente un compiuto sistema di pedagogia, o sono compilati da parecchi studiosi i quali non seguono un medesimo indirizzo pedagogico.

Ricca di dizionarî pedagogici e di enciclopedie pedagogiche è la Germania (1).

L'enciclopedia pedagogica si distingue dal sistema in ciò che la prima può abbracciare anche parti che molto indirettamente rientrano nell'organismo stretto della pedagogia, mentre l'altra comprende un complesso organico di dottrine e di principî derivanti gli uni dagli altri.

Il sistema di pedagogia ha lo scopo precipuo di presentare i principî fondamentali ed i concetti capitali dell'educazione. Esso dà un'orientazione precisa su tutto il campo dell'educazione e dell'istruzione. Attraverso il sistema di pedagogia viene procurato prima di tutto un organico concettuale fondamento per tutto quellò che è stato elaborato sul territorio dell'educazione.

---

(1) Per comodità dei lettori diamo notizia delle principali enciclopedie pedagogiche in ordine cronologico: HERGANG, *Pädagogische Realenzyklopädie*, 2ª ediz. in due volumi, Lipsia, 1851-1852 (enciclopedia lessicografica); MÜNCH, *Universallexikon der Erziehungs und Unterrichtslehre*, 3ª ediz. in tre volumi, Ausburg, 1859-1860 (enciclopedia lessicografica); STOY KARL VOLKMANN, *Enzyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik*, 1ª ediz., Lipsia, 1861, 2ª ediz., 1878 (modello insuperabile di enciclopedia metodologica della pedagogia); K. A. SCHMID, *Enziklopädie des gesamten Erziehungs und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten hrsg. unter mitwirkung von F. Palmer und Wildermuth*, 1ª ediz. in 11 volumi dal 1858 al 1875; 2ª ediz. in 10 volumi curata sino a tutto il 6° volume dallo Schmid e poi da W. Schrader, 1876-1887 (enciclopedia lessicografica); PETZOLDT, *Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer*, Lipsia, 1ª ediz., 1872-1873; 2ª ediz. curata dal Kroder, 1877-1878 (enciclopedia lessicografica); A. VOGEL, *Systematische Enzyklopädie der Pädagogik*, Eisenach, 1881 (enciclopedia metodologica); G. A. LINDNER, *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, Vienna e Lipsia, 1ª ediz., 1882; F. SANDER, *Lexikon der Pädagogik*, 1ª ediz., Breslavia, 1884; 2ª ediz. 1889 (enciclopedia lessicografica); A. BAUMEISTER, *Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, diviso nelle quattro seguenti parti: 1° *Geschichte der Pädagogik;* 2° *Die organisation des höheren Schulwesens in tutti gli Stati di Europa;* 3° *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik;* 4° *Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten;* 5° *Spezielle Didaktik und Methodik* (manuale enciclopedico per le scuole secondarie); W. REIN, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 1ª ediz., Langensalza, 1895-1900, 1ª ediz. in sette volumi; 2ª ediz. in otto volumi, 1902 (enciclopedia lessicografica — in corso di pubblicazione); F. BUISSON, *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, in quattro volumi, Parigi, 1878-1887 (enciclopedia lessicografica); A. MARTINAZZOLI e L. CREDARO, *Dizionario illustrato di pedagogia*.

7. Metodo d'insegnamento della pedagogia.

§ 61. Lo studio del metodo d'insegnamento della pedagogia rientra nella metodologia speciale delle diverse discipline, la quale è subordinata non solo al carattere delle diverse discipline, ma anche e soprattutto al carattere dei gradi ed ordini di scuola, nei quali l'insegnamento di una determinata disciplina viene impartito.

Incominciamo di qui la nostra ricerca.

In quali gradi di scuola viene impartita la pedagogia?

L'insegnamento della pedagogia viene precipuamente impartito in quegli istituti che hanno per ufficio di formare gl'insegnanti e gli educatori e quindi nelle cosidette *scuole normali* per la preparazione degl'insegnanti della scuola popolare e nelle scuole normali superiori per la preparazione degli insegnanti della scuola media. Inoltre, per una finalità del tutto teoretica, la pedagogia viene impartita nelle università con un duplice scopo, cioè di esposizione delle verità pedagogiche di già accertate e di ricerca di nuove verità.

a) nelle università.

Mirando l'università all'*esposizione* ed alla *dimostrazione* del sapere da una parte e dall'altra all'*aumento* delle cognizioni per mezzo di individuali o collettive ricerche, il metodo d'insegnamento delle diverse scienze deve in essa riflettere queste due precipue finalità degli istituti universitari stessi; e, cioè, da una parte il metodo d'insegnamento delle diverse scienze nelle università deve riprodurre il *metodo sistematico*, quello col quale si ordinano e si sistematizzano logicamente le diverse cognizioni relative ai diversi oggetti che formano gli argomenti principali delle diverse scienze, e dall'altra esso deve ricongiungersi al *metodo inventivo o euristico*, mediante il quale, con processi speciali, si ricercano nuove verità, si rendono più chiare e si approfondiscono le verità già note e si estende il cerchio delle cognizioni nelle diverse scienze.

E quindi il metodo didattico delle diverse scienze nelle università da una parte si collega al metodo sistematico e dall'altra vuol essere un avviamento al metodo inventivo. Organo distributivo di dottrina da una parte ed officina di lavoro scientifico e di ricerca individuale e collettiva dall'altra, l'insegnamento universitario deve anzitutto proporsi come scopo l'ordinamento sistematico delle diverse scienze e l'aumento delle cognizioni e presentarsi quindi come modello di esposizione e di ricerca, contribuendo ad essere di guida e di avviamento

ai futuri scienziati nelle loro ricerche individuali e nell'ordinamento delle cognizioni relative alle diverse scienze.

E però il metodo d'insegnamento della pedagogia nelle università, derivando dai fini di questi istituti, deve essere dominato, nella sua struttura e nel suo complesso, dalle fondamentali norme logiche che governano il metodo sistematico ed il metodo inventivo.

Nell'istruzione superiore infatti le difficoltà del metodo didattico tendono a scomparire nell'unità intellettuale di chi insegna e di chi apprende, ed il metodo didattico tende a confondersi col metodo sistematico e con quello euristico. E quindi, per la conoscenza del metodo d'insegnamento della pedagogia nell'università, si rimanda alla trattazione del metodo di ricerca e di ordinamento delle verità pedagogiche (1).

b) nelle scuole normali

Ma l'insegnamento della pedagogia viene impartito anche e soprattutto nelle scuole normali, le quali possono essere di due gradi: *scuole normali per la preparazione degli insegnanti delle scuole medie*; *scuole normali per la preparazione degli insegnanti delle scuole primarie*.

Quale dovrà essere il metodo d'insegnamento della pedagogia in questi due gradi di scuola? Esso verrà certamente subordinato ai fini di queste scuole che sono quelli della formazione professionale degl'insegnanti.

Poichè le scuole normali debbono sempre aver presente il loro scopo precipuo, tutte le materie che in esse s'insegnano debbono servire di mezzi per l'attuazione del medesimo. Prevarrà su tutte la *pedagogia*, come la materia fondamentale ed informatrice dell'istituto normale ed il fulcro intorno a cui tutte le altre discipline si aggirano.

Nelle scuole normali l'insegnamento della pedagogia è subordinato alla preparazione professionale degli insegnanti. Come tale, esso ritrova il suo punto di appoggio, o la sua clinica, nelle *classi di tirocinio* e si estende soprattutto su quella parte della pedagogia applicata che denominasi *pedagogia scolastica*, ed in modo speciale su quella parte della pedagogia scolastica che si riferisce al grado di scuola per il quale le scuole

(1) Vedi la mia prelezione al corso libero di pedagogia nell'università di Roma, *La pedagogia nell'università* (18 gennaio 1904) e la prelezione del prof. Luigi Credaro, *L'insegnamento universitario della pedagogia* (15 gennaio 1903). Non è qui fuor di luogo ricordare che un corso universitario può essere o *propedeutico*, o *monografico*, o *enciclopedico*, o *sistematico*.

normali preparano gl'insegnanti, e cioè la *pedagogia e la didattica* (*generale e speciale*) *dell'insegnamento secondario* per le scuole normali superiori, e la *pedagogia e la didattica* (*generale e speciale*) *dell'insegnamento primario* per le scuole normali inferiori (1).

Stabiliti i principali punti che debbono costituire la struttura dell'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali, vediamo quale debba esserne il metodo didattico.

Il metodo d'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali risulta dalla struttura stessa di questo istituto, che ritrova nella scuola di tirocinio il campo di osservazione e di esperimentazione delle norme pedagogiche. Le norme pedagogiche debbono derivare nella scuola normale per la maggior parte con processo induttivo dalle osservazioni che si possono fare nella scuola di tirocinio e dagli esperimenti che vi si possono anche tentare.

Quindi il metodo che dovrebbe prevalere nelle scuole normali per l'insegnamento della pedagogia, dovrebbe essere il *metodo induttivo*, il quale dalla osservazione, dalla riunione e dalla comparazione dei fatti deriva norme, leggi e principî generali.

Ma la pedagogia di un determinato ordine o grado di scuola non può essere compresa senza la conoscenza non solo della pedagogia scolastica, ma anche della pedagogia generale. I principî generali della pedagogia di un determinato grado od ordine di scuola vengono dedotti dai principî generali della pedagogia scolastica, come questi alla loro volta sono dedotti dai principî della pedagogia generale. Quindi, poichè la pedagogia di un determinato grado od ordine di scuola non può essere compresa senza la conoscenza della pedagogia scolastica, e questa non può venire intesa senza la conoscenza della pedagogia generale, poichè per via di deduzione dalla pedagogia generale si passa alla pedagogia scolastica, e da questa alla pedagogia dei diversi ordini e gradi di scuola, perciò il metodo deduttivo non può essere trascurato nelle scuole normali.

(1) In Italia non abbiamo vere e proprie scuole normali superiori, eccetto quella di Pisa, ma solo scuole di magistero, annesse alle facoltà di filosofia e lettere e di scienze delle università. Cfr. i miei scritti: *Scuole normali superiori*, Catania, 1903; *L'insegnamento della pedagogia nelle Università italiane e negli Istituti superiori femminili di magistero*, Porto Maurizio, 1902; *Per le nostre facoltà di lettere*, Roma 1897, *I temi di pedagogia nelle scuole normali*, Roma, 1902.

Anzi, in questi istituti, l'uno e l'altro metodo s'intrecciano e si fondono.

Mediante schematici processi deduttivi è quindi possibile nelle scuole normali presentare tutto l'organismo della pedagogia in rapporto al grado di scuola per il quale si preparano gl'insegnanti, e mediante laboriosi processi induttivi, è possibile, dall'esame e dallo studio di fatti particolari raccolti nella scuola di tirocinio, ascendere allo studio di principî sempre più generali.

Dal metodo d'insegnamento che si fa prevalere nelle scuole normali deriva anche la distribuzione delle diverse materie comprese nella pedagogia nelle successive classi delle scuole normali.

Facendo, p. es., prevalere il metodo induttivo, nelle scuole normali che preparano i maestri delle scuole elementari, si incomincierà nella prima classe dallo studio di fatti particolari relativi alla scuola elementare, con osservazioni intorno agli alunni, per andar poi grado grado nella seconda classe ad uno studio complessivo della scuola elementare nella sua struttura, nel suo funzionamento e nelle sue relazioni con la pedagogia scolastica; e per giungere finalmente nella terza classe allo studio della pedagogia generale e della storia dei principali sistemi pedagogici.

Riassumendo: nella scuola normale per la preparazione dei maestri per la scuola elementare, le parti della pedagogia dovrebbero essere così distribuite:

1° anno. Studio della scuola elementare;

2° anno. Pedagogia dell'insegnamento elementare in sè ed in relazione con la pedagogia degli altri gradi di scuola e con la pedagogia scolastica in generale;

3° anno. Studio della pedagogia scolastica in rapporto alla pedagogia generale. Principî di pedagogia generale. Storia dei principali sistemi di pedagogia. Cenni intorno alla storia della scuola elementare e della scuola normale. Principî di legislazione scolastica dell'istruzione elementare.

Questo modo di ordinamento della materia pedagogica nelle tre classi dell'istituto magistrale è consigliato anche da ragioni psicologiche, derivanti dalla considerazione dell'età nella quale gli allievi maestri frequentano le scuole normali, dal grado di cultura che vi portano e dalla struttura mentale di cui si presume siano forniti. Queste considerazioni consigliano a far prevalere in detti istituti il *metodo induttivo* ed a

rinviare quindi lo studio, pur indispensabile e fondamentale, della pedagogia generale all'ultimo anno (1).

Nelle scuole normali superiori invece, specialmente quando sono congiunte agli istituti universitarî, i due metodi s'intrecciano o potrebbero intrecciarsi, quando le scuole di magistero, o scuole normali superiori, avessero annesso, come scuole di tirocinio, un corso completo di scuola secondaria. In tal caso la scuola secondaria servirebbe come clinica, come campo di osservazione e di esperimentazione, per l'insegnamento della pedagogia. Oggi come oggi, l'insegnamento della pedagogia nelle scuole di magistero è un insegnamento assolutamente verbale e prevalentemente deduttivo. E, come tale, ben ristretto influsso esso può esercitare, appunto perchè privo di materiali di osservazione e di campi di esperimentazione; e però mancano i fatti particolari, che servano di base per le induzioni pedagogiche, nè si possono fare osservazioni dirette dalle quali indurre principî e leggi generali.

Se invece alle scuole di magistero fossero annessi dei corsi completi di scuole secondarie, allora l'insegnamento della pedagogia vi potrebbe essere seriamente disciplinato, contemperandovi il metodo induttivo con quello deduttivo, ed accordando siffattamente l'uno con l'altro che l'organismo tutto della pedagogia in generale e quello della pedagogia dell'insegnamento secondario in particolare rimanessero impressi nel pensiero del futuro insegnante di scuola media (2).

In tal modo verrebbero nel tempo stesso a contemperarsi l'insegnamento pedagogico delle università, insegnamento assolutamente scientifico e teorico, con quello a scopi pratici e professionali delle scuole di magistero, l'uno riproducente ed illustrante i metodi delle ricerche, dell'ordinamento e dell'esposizione della pedagogia, l'altro induttivo-deduttivo ricollegante l'insegnamento alla scuola ed alla vita.

c) nei corsi popolari d'istruzione e di educazione.

Ma, sebbene l'insegnamento della pedagogia sia prevalentemente degli istituti magistrali, cioè di quelli che preparano i maestri per le scuole elementari e per le scuole medie, non

(1) Cfr. G. Cesca, *L'insegnamento della pedagogia generale nelle scuole normali*, in *Bollettino dell'Associazione pedagogica nazionale*, aprile 1900. Vedi pure i vari miei articoli sulle scuole normali in Italia e negli altri paesi civili nel predetto *Bollettino* che diressi per *sette* anni (1899-1905).

(2) Cfr. Langlois Ch. V., *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire*, Paris, 1903; Chabot Ch., *La Pédagogie au lycée*, Paris, 1902.

pertanto esso può venire impartito, anzi viene impartito non soltanto in quelle istituzioni speciali, che preparano maestri per ordini speciali di scuole, come, p. es., per gli istituti di educazione riparatrice, per i sordomuti, per i ciechi, per i corrigendi, come per gli istituti di educazione infantile e per quelle istituzioni che pur sarebbero tanto necessarie di preparazione all'ufficio di *istitutore* nei convitti e di *istitutrice* nelle famiglie, ma anche nei corsi popolari d'istruzione e di educazione, in quei corsi che sono utili a tutti.

Nessuna scienza, come la pedagogia, può tanto interessare gli uomini; nessuno studio può riuscire loro più utile e necessario. La pedagogia è la scienza sociale per eccellenza, quella che più direttamente ci riguarda come uomini, come cittadini, come padri (1).

Quale sarà il metodo della pedagogia in queste istituzioni?

Negli istituti che hanno lo scopo di preparare insegnanti per ordini speciali di scuola, l'insegnamento della pedagogia deve approfondirsi specialmente in quelle parti che più direttamente si riferiscono alle istituzioni per le quali queste scuole normali speciali preparano i maestri. E poichè tutte queste scuole normali speciali hanno bisogno di speciali cliniche, così in queste gl'insegnanti ritrovano il materiale di osservazione ed il campo di esperimentazione. E però in queste scuole normali speciali il metodo d'insegnamento della pedagogia deve nel tempo stesso essere induttivo e deduttivo, o meglio, contemperare i due metodi per il conseguimento dei fini della scuola.

Nelle istituzioni popolari poi si deve preferire, più che sia possibile, il metodo induttivo, che riesce sempre più facile all'intelligenza delle persone poco colte, nelle quali l'osservazione dei fatti spesso ha più valore della enunciazione delle leggi e dei principî generali (2).

---

(1) Cfr. il mio scritto *L'insegnamento della pedagogia nelle università popolari*, in *Bollettino dell'Associazione pedagogica nazionale*, anno 1901, fasc. VIII.

(2) Un buon manuale di pedagogia per i corsi popolari di educazione e di istruzione è stato recentemente compilato da F. GACHE, *L'éducation du peuple - Le nouveau - né, l'enfant, l'adolescent*, Paris, Alcide Picard et Kaan, 1904, con una bella prefazione di Ferdinando Buisson.

PARTE SECONDA

Capo I.

Il concetto di educazione nei principali sistemi di filosofia.

Sommario. — 1. Pedagogia e filosofia - 2. Pedagogia cristiana - 3. Idealismo - 4. Materialismo - 5. Sensismo - 6. Evoluzionismo meccanico - 7. Determinismo psichico.

1. Pedagogia e filosofia.

§ 62. L'educazione è un *fatto* ed è un *concetto*; dà origine ad un'*arte* e ad una *scienza*. L'educazione come fatto è un complesso di operazioni che si svolgono naturalmente, come concetto è l'idea del fatto stesso. L'educazione come arte risulta dal complesso ordinato di azioni cospiranti ad uno scopo determinato; come scienza è lo studio riflesso di questo complesso di azioni.

Il fatto ed il concetto dell'educazione s'illustrano e si mutuano a vicenda. Il concetto determina il fatto, il fatto illustra il concetto; questo risponde alla realtà fenomenica, quello al pensiero. La verità risulta dall'adeguazione del concetto al fatto. Il tentativo di questa adeguazione viene compiuto dal sistema filosofico, il quale, come filosofia generale, rappresenta lo sforzo del pensiero umano, per spiegare la realtà ed i diversi aspetti della medesima. Ogni sistema di filosofia è un tentativo di spiegazione dei fatti della realtà. Fra questi vi è anche il fatto dell'educazione. E però ogni sistema di filosofia tenta anche di spiegare il fatto dell'educazione e porge un concetto della medesima.

Quindi il concetto dell'educazione deriva da una parte dall'osservazione del fatto dell'educazione e dall'altra è subordinato al complesso del sistema filosofico che tenta di spiegare i diversi fatti della realtà.

Poichè ogni sistema di filosofia include la spiegazione del fatto dell'educazione, il concetto della medesima è relativo ai diversi sistemi filosofici. Solamente dunque la storia dei sistemi di filosofia può illuminarci intorno all'evoluzione del concetto di educazione.

Si conviene dunque passare in rassegna a larghi tratti i diversi sistemi di filosofia per spiegarsi l'evoluzione del concetto di educazione.

Incominciamo con la filosofia cristiana.

2. Pedagogia cristiana.

§ 63. La dottrina pedagogica che accoglie i principî della religione cristiana è il sistema pedagogico, che, in Germania, si suole ancora intitolare *pedagogia cristiana*, perchè i suoi principî sono quelli stessi del Cristianesimo, i quali informavano una volta anche la pedagogia italiana nella cosidetta *scuola pedagogica italiana* o *nazionale*, rappresentata dal *Rosmini*, dal *Rayneri*, dall'*Aporti*, dal *Lambruschini*, dal *Tommaseo*, dal *Thouar*, da *Cristoforo Bonavino* (1).

La teoria cristiana consta di due parti, corrispondenti a due diverse classi di principî: l'una è dottrina naturale e razionale ed i suoi principî si svolgono in teoremi che la ragione stabilisce con la sua attività speculativa; l'altra è dottrina soprannaturale e sovrarazionale ed i suoi principî sono dogmi che la ragione deve apprendere da una rivelazione superiore. La prima è dunque una dottrina filosofica che il Cristianesimo ereditò in gran parte dalle scuole greche, soprattutto da Platone e da Aristotele, e che seppe ridurre in un sistema di teismo e di spiritualismo, sempre però fecondato da principî supremi di religione cristiana. La seconda invece è una dottrina teologica che il Cristianesimo fondò sull'autorità di una rivelazione soprannaturale e professa in forma di misteri sovraintelligibili (2).

La pedagogia cristiana, quindi, pur derivando direttamente dalla prima parte, è informata ai principî della seconda parte della dottrina cristiana, e, mentre è un'applicazione della filosofia all'arte dell'educare, è sempre però un'applicazione della filosofia cristiana impregnata di teologismo ortodosso.

(1) Su questa scuola, vedere il libro di ANTONINO PARATO, *La scuola pedagogica nazionale*.

(2) AUSONIO FRANCHI, *Lezioni di pedagogica*, Siena tip. ed. San Bernardino, 1898, pag. 133-134.

E quindi la pedagogia cristiana deriva da un sistema filosofico tutto fondato nei dogmi e nei misteri e quindi potrà essere ben professata in nome di una fede o di una rivelazione, ma non mai a titolo di scienza.

Infatti i punti principali della filosofia cristiana, secondo il Franchi, sono due:

1° Dio, l'Ente infinito ed eterno, creatore dell'Universo finito e temporaneo, principio e fine di tutto l'ordine naturale e morale;

2° L'uomo, dotato di un'anima spirituale, di una volontà libera e di una coscienza imputabile dei suoi atti, con un'aspirazione naturale alla felicità nel possesso di un Vero e di un Bene perfetto e quindi infinito.

Siccome questa aspirazione non può venire mai appagata nella condizione della vita presente, così essa presuppone ed attesta la perpetuità dello spirito umano in un'altra vita futura.

Ne segue con tutta evidenza, che la destinazione dell'uomo, secondo la pedagogia cristiana, per legge di sua natura, si è di conformare il più e meglio possibile, la realtà della vita presente all'ideale della vita futura, cioè di attendere in questa vita al culto del Vero e del Bene, in modo da rendersi degno nell'altra vita del sommo Vero e del sommo Bene, in cui è riposta la sua felicità. La quale destinazione involge quindi una doppia finalità: l'una prossima della vita reale, temporanea, l'altra ultima, della vita ideale, sempiterna. Indi il doppio fine dell'educazione, come avviamento ed apparecchio alla doppia vita dell'uomo: *fine prossimo*, avviare l'alunno al suo perfezionamento relativo nella vita presente; *fine ultimo*, avviare l'alunno alla sua perfezione assoluta nella vita futura (1). Duplice è quindi il carattere del perfezionamento cui deve mirare tutta l'educazione: carattere generico, preparazione al conseguimento dell'ultimo fine; carattere specifico, preparazione in ordine a tutto l'uomo considerato in se stesso, in rapporto col prossimo e con l'umanità.

La finalità dell'educazione nella pedagogia cristiana deriva quindi da un'etica e da una metafisica teologica, le quali non tengono conto dell'effettiva natura dell'uomo, di modo che l'educazione si presenta come una violenza che si fa alla natura

(1) A. Franchi, op. cit., pag. 135.

dell'individuo umano. Ora questa violenza non trova riscontro in un'adeguata dottrina della natura dell'educando. L'educazione rimane in tal modo un complesso di azioni esteriori, le quali vengono applicate all'individuo educando .Ma quale è la natura dell'educando? Come queste azioni esteriori si uniformano alla medesima per attuare lo svolgimento dell'uomo in ordine alle sue finalità?

La pedagogia cristiana ammette come prima legge finale dell'educazione la seguente: abituare l'alunno all'esercizio della sua libertà. E per libertà intende non la licenza da ogni legge, ma l'emancipazione di ogni servitù dello spirito dal corpo, della vita mentale dalla vita animale, di modo che l'individuo umano si possa abituare a governarsi con la retta ragione in ogni cosa, nel pensare, nel volere, nell'operare.

La prima legge finale dell'educazione è dunque, secondo la pedagogia cristiana, avviare l'alunno all'acquisto della sua indipendenza.

Ma come ottenere ciò, se l'educazione è una violenza che si compie sull'alunno, se l'educazione è un complesso di azioni esteriori che s'impongono alla volontà dell'educando? Può essere veramente l'indipendenza il termine ultimo dell'educazione cristiana, se questa porta necessariamente la sommissione e la dipendenza, se non, come reazione, la ribellione? Ed in qual modo l'uomo potrà subire ed adattare a sè gli ideali dell'educazione, se la natura umana non si conosce?

Secondo la tradizione cristiana l'uomo fu ordinato a raggiungere un premio a cui le sue forze naturali non sarebbero state bastevoli. A questo fine Iddio lo abilitò per mezzo di un dono spirituale, cioè la *grazia*. L'uomo peccò e perdette questo dono per causa del peccato. Iddio redense l'uomo e gli ridonò la grazia perduta per i meriti di Gesù Cristo Redentore. Per questa caduta la natura umana tralignò ed il corpo è in contrasto ed in lotta continua con lo spirito: contrasto per il quale all'uomo riesce impossibile fare il bene, se Iddio nol soccorra con la grazia. Quindi, secondo la religione cristiana, la natura umana è travagliata da un interno e terribile contrasto, e l'educazione, che si propone di togliere questo contrasto e d'imporre le forze spirituali alle forze corporali, non riuscirebbe a nulla senza l'intervento della *Grazia divina;* quindi il fatto dell'educazione nella pedagogia cristiana si

spiega coll'intervento di un *elemento estraneo*, di natura *teologica*. E poichè da questo elemento estraneo e non dalla nostra attività dipende l'esito dell'interno conflitto umano, così l'umana libertà non è più sostenibile, ed il concetto dell'educazione dato dalla pedagogia cristiana è, sotto il punto di vista scientifico, un concetto pregno di contraddizioni, in quanto, secondo questa pedagogia, la vera educazione la compie Iddio, e quindi la vera educazione è *l'educazione provvidenziale* (1). E però la pedagogia cristiana, dal punto di vista teorico, non è capace di porgere un concetto puramente scientifico dell'educazione.

3. Idealismo indeterminista.

§ 64. Nè una teoria del fatto dell'educazione può esser data dalla dottrina dell'idealismo indeterminista (2).

Gli idealisti infatti ammettono la *libertà trascendentale*, la quale consiste nel potere che ha l'uomo di svilupparsi liberamente da sè sino ai più alti gradi, nell'ammettere, cioè, il libero arbitrio assoluto.

Empiricamente dunque il passaggio dello spirito dell'educando dalla potenza all'atto avviene mediante una certa relazione dell'educatore con l'educando; speculativamente invece si richiede, perchè tal passaggio avvenga e sia vero passaggio, che la potenza stessa si attui autonomicamente per legge immanente alla sua natura.

La dualità di educatore e di educando si risolve nell'idealismo in una sola ed unica attività: l'educando è il vero educatore.

Secondo l'idealismo indeterminista condizione dell'apprendere e dell'insegnare è la risoluzione della dualità di mente che apprende e di mente che insegna nell'unità della mente che conosce; ed in generale la dualità dello spirito si risolve nell'unità dello spirito, che è il principio fondamentale dell'educazione. L'educazione perciò è formazione dello spirito secondo le leggi dello spirito, lo sviluppo dello spirito secondo la sua natura (3).

---

(1) « Pel creazionismo (così il De Dominicis nella *Scienza comparata dell'educazione*, pag. 94) Dio si rivela all'uomo e lo ammaestra: è lui il suo *precettore*, lui il suo *mèntore*, la sua *guida* ».

(2) Vedere lo scritto dell'Herbart, *Sui rapporti dell'idealismo e della pedagogia*, 1831-1832.

(3) Cfr. G. Gentile, *Del concetto scientifico della pedagogia*, Roma, 1901.

In questa formazione è del tutto empirica la distinzione dello spirito che forma e dello spirito che è formato; e di reale non v'ha se non lo spirito, unico spirito, che forma sè da sè secondo le sue determinazioni storicamente necessarie. Ma se l'educazione è lo sviluppo dello spirito, e lo sviluppo dello spirito è l'oggetto proprio della filosofia dello spirito, la pedagogia, in quanto scienza, non è se non la filosofia dello spirito. Quindi, secondo l'idealismo, non vi è una vera scienza dell'arte di educare, e però con la dottrina dell'idealismo è impossibile avere un concetto esatto dell'educazione che sia di fondamento ad una dottrina scientifica dell'educazione (1).

Ammessa la teoria dell'idealismo indeterminista, viene annullata quindi l'azione dell'educazione, appunto perchè lo sviluppo dell'uomo è dovuto tutto a se stesso e nessuna azione possono su lui esercitare gli agenti esterni e neanche quindi gli educatori, in quanto lo spirito dell'educando può seguire lo spirito dell'educatore, ma seguendo questo spirito segue pure la propria natura spirituale.

Gli idealisti non giungono a spiegare la dualità dell'educando e dell'educatore, e la suggestione che questo esercita su quello. Ammettendo lo sviluppo autonomo dello spirito, si viene a distruggere ogni concetto di educazione, in quanto l'educazione ammette da una parte un educando e dall'altra delle forze che agiscono su di lui, anzi suol essere la teoria di queste forze in rapporto all'educando ed alle finalità dell'educazione. Se si ammette invece che lo spirito si sviluppa da sè, che bisogno vi è di un'azione speciale che si denomina *educazione?* L'educazione in tal caso potrebbe riuscire un'opera non solo inutile, ma anche dannosa.

4. Materialismo.

§ 65. Il *materialismo* si oppone all'idealismo, perchè, mentre questo ammette lo sviluppo indipendente dello spirito dell'educando, l'altro ritiene che tutto dipende da svolgimento ed elaborazione della materia e tutto quindi si riduce a svolgimento meccanico dell'essere. Il materialismo adunque trasforma lo sviluppo umano in una vera meccanica delle forze

---

(1) Cfr. TUISKON ZILLER, *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik*, 2ª ediz., Langensalza, 1901, cap. III, « Der fatalismus und die Lehre von der trascendentalen *Freiheit* ».

materiali, ed assume gli organi del corpo come mezzi educativi; donde poi deriva il concetto della macchina umana, e dell'uomo macchina, cioè di un essere perfettamente unificato e complicato.

Ammesso il principio dello sviluppo meccanico dell'uomo che è quasi sviluppo fatale dell'educando, ammesso questo fatalismo dello sviluppo umano, viene annullata anche l'azione dell'educazione, perchè viene annullato il concetto di ogni finalità dell'educazione. L'opera dell'educazione è ricondotta non ad altro se non ad una riproduzione dello sviluppo meccanico dell'educando.

L'azione educativa non può invece sussistere, come arte riflessa, senza il principio di un fine, di uno scopo a cui questa azione deve tendere.

I materialisti però, riducendo tutto al processo di causalità, non possono ammettere un fine determinato nell'opera educativa.

Di qui si vede come i materialisti siano obbligati a porre come fine dell'educazione *lo svolgimento armonico delle attività umane*, il quale poi non si può ammettere come vero fine dell'educazione, perchè le attività umane debbono essere svolte per un fine e lo svolgimento armonico delle medesime non può essere se non un mezzo per raggiungere uno scopo. I materialisti invece non solo nel mondo materiale, ma anche in quello spirituale, negano ogni finalità, e tutto riducono a processo di causalità, e quindi annullano l'educazione come complesso di azioni preordinato al conseguimento di un fine e la riducono a semplice e libero sviluppo di attività.

5. Sensismo.

§ 66. Il materialismo moderno si presenta sotto due forme: quella del *sensismo* e quella dell'*evoluzionismo meccanico*, il quale si fonda sull'*innatismo ereditario*.

La filosofia del sensismo ottenne in Francia e fuori, nel secolo XVIII, un immenso successo. Essa fu sostenuta dal *Condillac*, dal *barone d'Holbach*, dall'*Helvétius*, dal *Diderot*, dal *La Mettrie*, il quale può essere considerato come il vero fondatore del materialismo francese e che scrisse appunto una opera divenuta celebre col titolo: *L'homme-machine*, nella quale si estende l'automatismo psicologico dall'animale all'uomo. I principî del sensismo francese vennero continuati

poi in Germania dal *Büchner*, dal *Moleschott*, dal *Vogt* e dal *Czolbe*.

Secondo il sensismo, l'uomo può considerarsi come una *tavola rasa*, sulla quale si possono imprimere tutte le qualità che si vogliono. L'uomo non ha nulla in sè di originario, ma tutto gli viene dall'esterno per mezzo dei sensi. Secondo il sensismo l'educazione può tutto, purchè penetri per la via dei sensi. E' nota la sentenza di Helvétius: « L'uomo nelle mani dell'educatore è come la creta nelle mani del vasellaio ».

Secondo questa dottrina quindi l'educazione non è lo svolgimento di attività che sono in germe nell'educando in rapporto ad un fine che si vuole conseguire, ma l'applicazione di forze esteriori all'educando. Infatti che cosa si può trarre dall'intimo di un essere se in esso non v'è proprio nulla? Il sensismo vi produce quindi un meccanismo educativo, che riesce ad un vero dispotismo pedagogico, e non vi dà invece quello che è l'essenziale dell'azione educativa, cioè il *dinamismo educativo*. Quindi nel sensismo non si può avere un concetto esatto dell'educazione, come di cosa che risulti dall'incontro di due volontà, di cui l'una formata e l'altra in formazione.

L'idealismo annulla quindi l'educatore, il sensismo l'educando. Il concetto dell'educazione invece non può derivare se non da un'adeguata soluzione del dualismo di educatore e di educando.

6. Evoluzionismo meccanico.

§ 67. L'evoluzionismo meccanico è dominato da un altro principio: quello dell'innatismo ereditario. Per gli evoluzionisti meccanici l'uomo non viene al mondo come una tavola rasa, anzi porta impresse nel suo organismo tutte le esperienze dei suoi antenati e quindi anche la ragione del suo sviluppo e la meta del suo destino. Secondo questa dottrina il principio di eredità domina lo sviluppo degl'individui umani; e quindi contro la forza dell'eredità nessuna azione può esercitare l'arte educativa. L'evoluzionismo meccanico porta ad una conseguenza contraria al sensismo, perchè, mentre l'ottimismo e dogmatismo pedagogico sono la conseguenza del sensismo, l'evoluzionismo meccanico mena allo scetticismo ed al pessimismo riguardo all'azione e all'efficacia educativa: « Non sono infatti gli ereditisti i quali non dubitano di affermare che le influenze morali, le suggestioni molteplici del mezzo-ambiente, l'esempio e l'arte pedagogica non potranno partorire altro che

delle eccezioni? Che la regola è sempre l'eredità? » (1). Con l'evoluzionismo meccanico quindi si ricade in una specie di fatalismo ereditario, che annulla quasi del tutto l'azione dell'educatore.

Quindi neanche nell'evoluzionismo meccanico è possibile avere un concetto compiuto dell'educazione, perchè anche in esso non è intravveduto esattamente il rapporto fra l'educatore e l'educando.

7. Determinismo psichico.

§ 68. Rivolgendosi contro la teoria della libertà trascendentale degli idealisti indeterministi da una parte e del materialismo psicofisico dall'altra, l'Herbart sostenne che un concetto dell'educazione potesse soltanto risultare dalla dottrina del *determinismo psichico.*

In che cosa essa consiste?

Il determinismo psichico riconosce la determinazione della volontà per mezzo di motivi, ma ammette insieme un'attività psichica capace di formarsi questi motivi.

Questo sistema filosofico si oppone quindi all'idealismo, il quale ammette l'assoluta potenza della forza psichica interiore mediante il principio della libertà trascendentale, al sensismo, che non ammette la preesistenza di una forza interiore, ed al materialismo, che tutto fa derivare dalle forze meccaniche del corpo umano.

Come risolve il determinismo psichico la questione del dualismo dell'educatore e dell'educando? In questo modo. Vi sono, è vero, due volontà; ma esse non sono uguali, in quanto quella dell'educatore è una volontà formata e quella dell'educando è una volontà in formazione, e tra l'una e l'altra vi ha questa differenza: che, mentre la volontà formata è una volontà forte, che non subisce modificazioni, la volontà in formazione possiede il carattere di *docilità* (Bildsamkeit), detta anche *plasticità* o *educabilità*, ovvero *malleabilità*. Il presupposto psicologico fondamentale quindi del determinismo psichico introdotto in pedagogia da Federico Herbart è il concetto della docilità di volere, che indica un passaggio dalla indeterminatezza alla consistenza del volere. Mediante questo concetto viene resa possibile non soltanto una reale dottrina

(1) P. Siciliani, *La scienza nell'educazione secondo i principî della sociologia moderna*, Bologna N. Zanichelli, 1884, pag. 74.

dell'arte di educare, ma anche l'educazione umana. E però la possibilità dell'educazione umana si fonda sul concetto della *docilità dell'educando* (Bildsamkeit des Zöglings) (1).

Secondo l'Herbart dunque la libertà morale non è un presupposto della natura dell'individuo, come per gli idealisti i quali ammettono la libertà trascendentale, ma è invece un prodotto dell'educazione. In tal modo l'Herbart ha cercato di risolvere il dualismo tra educatore ed educando, non annullando nè l'uno nè l'altro, ma ammettendo l'influsso dell'uno sull'altro.

Secondo l'Herbart l'educatore deve studiare di dare svolgimento e consistenza alla libertà di elezione, che tutti sentiamo in noi, deve far sì che l'educando sia consapevole di scegliere il bene e di rifiutare il male; nella qual cosa consiste la formazione del carattere morale. Ma questo innalzarsi alla coscienza della propria personalità deve seguire e compiersi nell'animo dell'alunno per forza propria.

Sarebbe, secondo l'Herbart, cosa insensata credere che l'educatore possa e debba creare ed infondere nell'alunno l'essenza di un'attività qualsiasi. L'educatore invece deve mirare a porre l'energia esistente nell'alunno in condizioni tali che giunga inevitabilmente e necessariamente ad una vera altezza morale .E tutto ciò sarebbe impossibile senza presupporre una connessione causale fra educatore ed educando.

Per questa ragione la dottrina herbartiana era la sola dottrina che potesse offrire una teoria scientifica dell'arte di educare e risolvere, con la dottrina del determinismo psichico e col presupposto della docilità, il supremo problema pedagogico posto già dal Kant: « Come si possa, cioè, conciliare la sottomissione dell'educando all'autorità dell'educatore con la facoltà di servirsi della propria libertà; come si possano in una parola conciliare nell'educando questi due principî antitetici: *la libertà e la servitù* ».

(1) Cfr. TUISKON ZILLER, op. cit., pag. 11-12.

Capo II.

Del nuovo concetto dell'educazione.

Sommario: 1. La dottrina dell'evoluzione - 2. Fattori dell'evoluzione - 3. Posto dell'educazione nella dottrina dell'evoluzione - 4. Educazione ed evoluzione - 5. Fattori dell'educazione - 6. Educazione ereditaria - 7. Educazione sociale - 8. Processo dell'educazione - 9. Necessità dell'educazione telica - 10. Opinioni intorno al concetto di educazione - 11. Processo educativo - 12. Educazione genetica - 13. Fine, mezzi e metodo dell'educazione genetica - 14. Educazione telica (altrotelica ed autotelica) - 15. Quadro sintetico del processo educativo - 16. Educazione istintiva - 17. Educazione che gli uomini impartiscono agli animali - 18. Educazione che l'uomo formato impartisce all'uomo in formazione - 19. La scuola - 20. Riepilogo.

1. La dottrina della evoluzione.

§ 69. Il sistema herbartiano era già compiuto nella sua essenza, quando si effettuò un importante avvenimento scientifico, il quale non poteva non esercitare un influsso su tutte le scienze e quindi anche sulla pedagogia filosofica; apparve, cioè, nel campo della scienza, la grande teoria dell'*evoluzione*, intuita già dal *Lamarck* (1) e genialmente esposta da *Carlo Darwin* e da *Herbert Spencer*.

Secondo la teoria dell'evoluzione la natura educa non soltanto i singoli individui, ma anche le loro specie ed i loro generi, senza l'influsso premeditato, e sensibile di determinate persone.

2. Fattori della evoluzione: a) variabilità degli individui; b) eredità; c) selezione.

§ 70. L'evoluzione naturale si fonda su due fatti di ordine diverso ed opposto: la *variabilità degli individui* e *l'eredità;* la prima produce le differenze individuali e si fonda sulla *plasticità* degli individui, l'altra invece produce la fissità dei caratteri specifici; la prima è causa di mutamento e di progresso, la seconda di stabilità.

A queste due leggi se ne unisce una terza, la quale è anch'essa molto importante per gli effetti che produce; e cioè

---

(1) Il Lamark, nella sua importante opera, *La Philosophie zoologique*, pubblicata nel 1809, ammetteva il principio della trasformazione graduale delle specie e l'esistenza di una legge di progressivo sviluppo. Egli può essere considerato come il vero precursore dell'*Evoluzionismo*, che, come dottrina sociale e politica, non risponde soltanto al desiderio di dare unità alle leggi dell'Universo, ma anche ad un bisogno della borghesia vittoriosa

dell'evoluzione organica, può essere considerato come un processo essenzialmente educativo.

E però il concetto di educazione, uscendo dallo stretto circuito dell'educazione diretta e deliberata della famiglia e della scuola, diventa l'educazione di tutte le forze che agiscono sull'individuo.

L'educazione in tale senso viene ad essere un correlativo dell'evoluzione organica (1).

4. Educazione ed evoluzione.

§ 72. Tutto ciò viene anche rivelato dal significato etimologico della parola *educazione*.

Infatti nel suo primitivo significato etimologico educazione vale svolgimento, evoluzione.

Ma l'educazione non è lo svolgimento in generale, essa è uno svolgimento speciale, uno svolgimento operantesi sotto l'influsso di cause determinanti e guidato ed aiutato da sapiente cultura. L'educazione non è adunque del tutto uno sviluppo spontaneo, anzi è uno svolgimento effettuantesi sotto l'influenza di parecchie cause, ma queste cause operanti in modo da connaturarsi quasi alla natura dell'essere che si svolge. Lo sviluppo educativo non si fa nè contro e nemmeno senza la natura; ma esso non si farebbe per mezzo della sola natura.

In questa particolarità sta una delle principali caratteristiche dell'educazione, che essa è uno sviluppo nè del tutto spontaneo, nè del tutto artificiale, che, cioè, mentre questo sviluppo richiede il concorso di cause su esso operanti, d'altra parte queste cause non agiscono indipendentemente dall'essere che si svolge, ma ad esso connaturandosi.

L'educazione è insomma uno svolgimento nel tempo stesso naturale ed artificiale in questo senso che essa comincia e

(1) Cfr. G. A. LINDNER, *Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft im anschluss an die Entwickelungslehre und die Sociologie*, Wien und Leipzig, Pichler's Witwe, 1889; HOCHEGGER, *Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik*, Gotha, 1893; BERGEMANN P., *Die Evoluzionistiche Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik*; HOCHEGGER, *Evolutionismus und Pädagogik*, articolo nell'*Enciclopedia* di W. REIN; EWALD HAUFE, *Die Principien der natürlichen Erziehung*, Stuttgart, R. Lutz, 1902; CESCA G., *Principî di Pedagogia generale*, Paravia, 1900; F. S. DE DOMINICIS, *La pedagogia e il darwinismo*, 1874; id., *Pedagogia e sociologia*, in « Rivista di filosofia scientifica, anno 1882 » (ripubblicati in *Idee per una scienza dell'educazione*, Paravia, 1900, pagg. 253-828 e 365-404); id., *La scienza comparata dell'educazione* (in corso di pubblicazione).

finisce per opera della *natura*. Ma essa non compie la sua opera se non in seguito ad una *lotta* che la natura non imporrebbe mai a se stessa. L'educazione è quindi uno svolgimento normale, ma non è spontaneo che in parte. Essa ha per punto di partenza un *primo* movimento naturale e come uno slancio istintivo, senza il quale nessuna educazione sarebbe mai possibile, ma questo slancio istintivo si arresterebbe subito, questa curiosità si estinguerebbe, questo desiderio di sapere non supererebbe il disgusto dell'inizio, queste scintille d'intelligenza non perverrebbero a concentrarsi in fiamma costante, se l'azione educativa non si esercitasse dal di fuori con una regolarità, con una perseveranza che centuplicano il lavoro (1).

L'educazione vivifica quindi e sviluppa i germi della vita morale e sociale già contenuti nella psiche infantile e non si appaga dell'accoglimento meccanico e passivo delle norme, nè tenta di imporle con la coazione esteriore, ma, per mezzo dell'*esempio* e della *persuasione*, cerca di conformare l'animo in modo che spontaneamente ed intenzionalmente non si disponga a fare che il bene. Di modo che il germe e l'attività e la forza dello sviluppo risiedono nell'essere che si svolge, non nelle cause sul medesimo operanti, anzi queste cause esterne intanto possono su esso agire, in quanto tentano di assimilarsi all'essere stesso.

In questo riguardo il vero soggetto dell'educazione è l'essere che si educa, l'essere, cioè, che si svolge subendo l'influsso di molteplici cause determinanti. Il fanciullo insomma si educa come si fa grande. La sua educazione, come la sua coscienza, egli la deve anzitutto alla sua propria costituzione, cioè al suo proprio essere, al suo organismo fisio-psichico; ma l'ambiente nel quale vive, gli alimenti di cui si nutre, le circostanze che lo circondano e le influenze alle quali lo si sottomette, tutte le azioni esterne, in una parola, affrettano o ritardano, agevolano o intralciano, regolano o falsano il suo sviluppo fisiologico e psichico.

Da quello che si è innanzi detto, deriva che non vi sono nell'educazione due termini nettamente distinti, l'uno attivo, il soggetto che educa, l'*educatore*, ed uno passivo, un soggetto che vien educato, *l'educando*, come si riteneva nelle vec-

(1) Cfr. BUISSON, *Dictionnaire de Pédagogie* voce *Education*.

chie dottrine pedagogiche le quali restringevano l'ambito della educazione solamente all'educazione diretta e deliberata, impartita da speciale educatore a speciale educando; ma vi è soltanto l'educando, che, per innata potenza, si svolge, subendo l'influsso di cause determinanti, quando queste cause operino su lui in modo da connaturarsi all'essere stesso, in maniera che l'essere si svolga sempre organicamente, con forza propria, ingrandita, migliorata e corretta dal processo speciale adoperato dalle cause determinanti. Nell'educazione sotto questo aspetto si può dire che vi sia come l'incrocio di due azioni, di una che risiede *nell'essere educando* e lo porta innanzi e di un'altra di *un essere che educa*, cioè che rivolge la sua azione all'educando. Nell'assimilazione di una forza nell'altra consiste l'educazione, la quale è perciò un vero processo di assimilazione.

L'educazione, intesa quindi come svolgimento, presuppone un *essere che si svolge*, *un complesso di cause* che su questo essere influiscono per svolgerlo in un modo piuttosto che in un altro, *un processo* secondo cui queste cause agiscono ed agendo producono effetti sicuri, ed *un fine* verso cui questo svolgimento tende.

§ 73. Abbiamo detto che l'educazione presuppone un essere che si svolge, un essere, cioè, che ha potenza di svolgersi. Quali sono gli esseri che hanno potenza di svolgersi? Tutti quelli che appartengono al mondo organico, come le piante, gli animali, gli uomini. E però *l'educazione rientra in quella parte del processo cosmico costituita dalla natura organica, e cioè nell'evoluzione organica.*

Sono invece privi di svolgimento e quindi non suscettivi di educazione gli esseri del mondo inorganico, come i minerali.

Ma tutti gli esseri capaci di sviluppo sono anche capaci di educazione? tutti gli esseri del mondo organico sono suscettivi di azione educativa? Si può identificare insomma l'educazione con lo sviluppo organico in generale? o invece l'educazione deve essere considerata come uno sviluppo speciale?

Lo sviluppo educativo è uno sviluppo di natura speciale, in quanto esso presuppone fatti speciali che non rientrano nel concetto generale di sviluppo organico.

Esso presuppone prima di tutto il concetto di *necessità;* è, cioè, uno sviluppo necessario; ma la necessità sua non è la

necessità per l'essere sviluppantesi, ma la necessità del raggiungimento di uno scopo necessario allo sviluppo dell'essere.

Se lo sviluppo educativo fosse soltanto necessario come quello senza del quale perirebbe l'essere che si svolge, allora fra i presupposti dell'educazione potrebbero rientrare le sole cause che rendono necessaria l'esistenza dell'essere. Ma in questo caso si confonderebbero le cause dello sviluppo educativo dell'essere con le cause dell'esistenza stessa dell'essere.

Alcune proprietà atmosferiche, p. es., sono condizioni indispensabili per lo sviluppo di alcune piante, ma esse sono condizioni indispensabili per l'esistenza di queste; quindi da sole non possono esser cause dello sviluppo educativo di esse, nè possono bastare a provare che le piante siano suscettive di educazione, o meglio se nel concetto di educazione rientri anche lo sviluppo delle piante determinato dall'esistenza di alcune condizioni.

Nel fatto dell'educazione s'involve invece il proposito cosciente o inconsciente di una meta da raggiungere ed il fatto o l'idea della necessità di raggiungere la medesima.

Ma vi è anche un altro concetto: quello, cioè, che questa meta è stata già raggiunta da altri individui, da quelli cioè che già furono adolescenti o in formazione ed ora sono adulti o formati e la partecipazione di questi al fatto dell'educazione.

Fra le cause operanti sullo sviluppo dell'essere occupano quindi il primo posto gli esseri della stessa specie già adulti e fra questi specialmente quelli che non solo vengono a più frequente contatto con l'essere in formazione, ma hanno con lui anche rapporti e vincoli intimi naturali, cioè i genitori. Per questo riguardo la funzione educativa segue necessariamente la funzione della riproduzione e ne è il necessario complemento. Non senza una ragione nella lingua tedesca *erziehen* (educare) ed *erzeugen* (allevare), *erzieher* (educatore) ed *erzeuger* (generatore) hanno la medesima radice, quasi che la funzione dell'educare sia una funzione intimamente connessa con quella della riproduzione e da esercitarsi in primo luogo dagli stessi generatori e formi una nuova generazione, una generazione ideale per la quale si fornisce il neonato di novella vita.

Ed ecco come il concetto di educazione si contrappone a quello di sviluppo in generale, come il concetto di vita naturale formata dalle naturali condizioni si contrappone al con-

cetto di un'altra vita costituita dal consorzio degli esseri viventi, alla vita organica si contrappone la vita super-organica.

Questa vita super-organica è il prodotto del consorzio sociale ed è un prodotto del tutto storico, cioè svolgentesi, allargantesi ed integrantesi nello sviluppo della storia. E poichè la vita super-organica è una vita sovrapposta alla vita organica, ed è conseguenza necessaria e condizione essenziale della vita sociale, così l'educando deve adattarsi a questa vita e quest'adattamento costituisce una delle più importanti funzioni dell'educazione, potendosi l'educazione considerare come un processo di adattamento. Come tale l'educazione è un fatto necessario ed insito ad ogni convivenza sociale e non può essere rettamente intesa, se non è concepita come un fenomeno sociologico.

Il concetto di educazione presuppone adunque quello di società e lo presuppone sia come ambiente nel quale l'adolescente si sviluppa, sia come finalità dell'azione educativa, in quanto, essendo la società una forma di vita necessaria agli esseri provvisti di psiche, l'adolescente deve, svolgendosi, adattarsi alle condizioni di vita fatte dalla società.

Adunque il fatto dell'educazione sorge là dove incomincia il distacco fra la vita puramente fisiologica e la vita psichica, là dove la vita degli esseri non rimane un prodotto di pure condizioni naturali esteriori, ma anche la conseguenza del lavoro degl'individui.

Dove sulle condizioni naturali sorgono condizioni psichiche, quivi accanto allo sviluppo naturale si presenta quello educativo, come un fatto necessario; necessario perchè lo sviluppo naturale dell'essere non è sufficiente allo sviluppo completo dell'essere stesso; ma è necessario invece lo sviluppo educativo, il quale avviene appunto sotto l'influsso specialmente di cause che ritrovano la loro origine nella vita sociale. Ed ecco perchè il concetto di educazione, presupponendo uno sviluppo di vita superorganica operato dal consorzio sociale e la necessaria partecipazione degli esseri adulti della medesima specie allo sviluppo dell'essere in formazione, non è applicabile alle *piante*, e come altre sono le condizioni necessarie allo sviluppo naturale dell'essere, altre le necessità dello sviluppo educativo.

Lo sviluppo educativo comprende adunque lo sviluppo na-

turale e lo presuppone: questo non comprende quello. Lo sviluppo educativo è insomma uno svolgimento dello sviluppo naturale richiedente la esistenza di altre condizioni.

§ 74. Dalle cose anzidette deriva che l'educazione è un fatto *naturale*, *necessario*, *sociale*.

5. Fattori dell'educazione.

Fatto *naturale*, perchè esiste in natura ed è opera naturale; fatto *necessario*, perchè senza di esso l'essere perirebbe; fatto *sociale*, perchè presuppone la società come forma necessaria di vita, attuante uno sviluppo superorganico, come termine di arrivo, come partecipazione di individui della società alla sua attuazione.

Ma nel concetto di educazione è compreso anche il complesso di cause che influiscono sull'essere in formazione per svolgerlo in un modo piuttosto che in un altro. Queste possono anche essere denominate *fattori dell'educazione*, perchè contribuiscono alla formazione del fatto educativo. Fra i fattori dell'educazione si trovano tutte quelle forze che influiscono a modificare lo sviluppo spontaneo dell'essere in formazione, a renderlo cioè uno sviluppo educativo.

Quali sono queste forze? Abbiamo già detto che lo sviluppo educativo comprende lo sviluppo naturale, è insomma qualcosa di più grande e di superiore a questo. Rientrano dunque nello sviluppo educativo i fattori dello sviluppo naturale. Tutti quei fattori quindi che contribuiscono allo sviluppo naturale sono assorbiti nello sviluppo educativo e vengono in esso sussunti. Vi entra prima di tutto la natura stessa, come fattore fondamentale dello sviluppo naturale, intesa la natura come l'insieme delle condizioni fisiche e fisiologiche che influiscono sugli esseri viventi; e vi entra quella che è stata denominata *educazione della natura*, la quale comprende il complesso delle azioni che l'ambiente fisico esercita sull'evoluzione dell'individuo e della specie.

§ 75. Tra i fattori dell'educazione rientra l'essere stesso che si forma, potendosi l'educando considerare come il risultato globale delle influenze subìte organicamente e mentalmente dai suoi antenati, il prodotto delle generazioni anteriori che discende dalla natura degli antenati e dalle influenze dell'ambiente circostante, il termine di una lunga serie di generazioni; e vi è quella che è stata denominata *educazione ereditaria*, che scaturisce dalle fonti stesse della vita.

6. Educazione ereditaria.

L'educazione ereditaria consiste in quell'insieme di esperienze fatte dagli antenati ed assimilate al loro organismo ed ereditariamente trasmesse di generazione in generazione immagazzinandosi quasi nell'organismo umano. In fondo quindi l'eredità è un'educazione, educazione consolidata, organicamente trasmessa di generazione in generazione.

Tutti gli esseri viventi, venendo in contatto con la realtà, sono costretti ad adattarsi alle speciali condizioni di vita naturale e sociale proprie dell'ambiente nel quale si trovano. Ma quest'adattamento non modifica soltanto le azioni di questi esseri, ma anche il loro organismo, i loro centri nervosi. Queste modificazioni subite dall'individuo si trasmettono ai discendenti, i quali alla loro volta le trasmettono alle successive generazioni unitamente alle modificazioni da loro acquisite durante il corso della propria esistenza. Ed i discendenti ereditano quindi dai loro antecessori non solo i beni materiali, ma anche e soprattutto la struttura esterna, la conformazione interna, tutte le forme dell'attività vitale, le abitudini, i costumi, le forme della vita e della mente. L'eredità si estende infatti a tutte le funzioni dell'organismo, alla sua struttura esterna ed interna, alle sue malattie, ai suoi caratteri particolari, alle sue modificazioni acquisite.

Nel processo dello sviluppo educativo dell'essere in formazione l'elemento dell'educazione ereditaria esercita una funzione conservatrice importante e spesso fatale, come quella che è assimilata all'organismo dell'individuo prima ancora che egli nasca e forma parte dello sviluppo spontaneo, al quale si aggiungono poi, ora contrariandolo, ora secondandolo, i fattori esterni dell'educazione.

L'educazione ereditaria è un'opera fatale, costruita pezzo a pezzo, per il lavoro lento, inconsciente, ma incessantemente accumulato delle generazioni anteriori. Ed è naturale che, mentre gli altri fattori dell'educazione debbono compiere con lungo processo un lavoro immenso per assimilarsi all'organismo fisio-psichico dell'individuo, per potere agire veramente sul medesimo e modificarlo, il fattore dell'educazione ereditaria rimane insito nell'organismo fisio-psichico dell'educando.

Le influenze subite organicamente e mentalmente dagli antecessori costituiscono quindi per la specie un'*educazione spontanea* di una durata ciclica, di cui le traccie sono rimaste

profondamente impresse così nella mente come nel corpo dell'individuo. Queste influenze provengono da cause molto differenti: dall'azione dei climi, dagli ambienti fisici ai quali i loro progenitori hanno dovuto adattarsi, dal genere di vita che essi hanno spontaneamente adottato e dall'azione dell'ambiente sociale nel quale si sono svolti. Da queste influenze, così varie e potenti, è risultata la formazione di tipi umani dissimili nel corpo e nello spirito (1). Esse esercitano un influsso preponderante sullo sviluppo dell'individuo, appunto perchè costituiscono già un'educazione organica, alla quale può soltanto rispondere un *processo metodico* degli altri fattori, che abbia anche esso il potere di diventare organico, cioè di assimilarsi alla natura dell'essere in formazione. Esiste insomma un'antinomia radicale fra l'eredità e l'educazione, cioè fra l'abitudine ereditaria o degli antecessori e l'abitudine individuale, l'una incarnata negli organi e l'altra acquisita (2).

7. Educazione sociale.

§ 76. Accanto all'educazione ereditaria ed all'educazione della natura vi sono altre forze che agiscono sull'essere in formazione e modificano il suo sviluppo. Queste forze possiamo denominarle col titolo di *fattore sociale*, comprendendo sotto questo titolo tutte le istituzioni sociali e le forme del consorzio civile (famiglia, scuola, chiesa, compagni, altre istituzioni sociali, maestranze professionali, ecc). che agiscono sull'individuo adattandolo alle loro speciali condizioni di vita.

Ma le istituzioni sociali possono agire sull' individuo *direttamente*, intenzionalmente, metodicamente, quando si propongono per scopo di modificare l'individuo stesso, e possono agire anche *indirettamente*, occasionalmente, per naturale suggestione, per quell'influsso che gli esseri forti esercitano sui deboli, gli adulti sugli individui in formazione. La famiglia, p. es., che è l'istituzione sociale più vicina all'essere in formazione, la prima società nella quale egli vive, educa *indirettamente* con le sue consuetudini, il suo tenor di vita, i suoi costumi, i suoi usi, le sue abitudini; educa *direttamente* ed intenzionalmente, quando i genitori agiscono con metodo e con deliberazione sui loro figli per meglio prepararli alla vita. L'opera inconscia precede ed accompagna l'opera intenzionale.

(1) Ch. Letourneau, *L'évolution de l'éducation*, pag. 2.
(2) Guyau G. M., *Education et Hérédité*, Paris, Alcan, 1889.

Questa sorge con lo sviluppo della civiltà e della riflessione, con l'aumento delle esperienze nella vita sociale ed è funzione esclusivamente umana. E però ha caratteri così distinti, che, sebbene rientri nel fattore sociale, pure forma parte a sè e costituisce il fattore dell'educazione diretta ed intenzionale.

Abbiamo detto che l'educazione intenzionale è opera solamente dell'uomo, perchè l'uomo soltanto ha il potere di riflettere sul processo dello sviluppo dell'essere in formazione per guidarlo e dirigerlo con metodo; l'uomo soltanto ha anche il potere di proporsi dei fini da raggiungere e di studiare i mezzi per il conseguimento più acconcio di questi fini; abbiamo soggiunto che l'educazione intenzionale presuppone lo sviluppo della civiltà, perchè è appunto questa che rende sempre più grande ed evidente il distacco fra esseri formati ed esseri in formazione, allargando il contenuto delle esperienze e l'orbita della vita sociale e rendendo necessaria la ricerca di mezzi speciali e di un'azione diretta ed intenzionale per la preparazione degli adolescenti alla vita sociale. E' insomma il progresso della civiltà, lo sviluppo della vita sociale, quello che rende necessaria l'educazione intenzionale, cioè un'azione che possa agire sull'educando intensivando con processo metodico il suo contenuto.

Le società primitive non conoscono l'esistenza di questa azione diretta ed intenzionale. Il fanciullo del povero selvaggio, nell'ambiente dell'*orda* o della *tribù*, si educa sotto l'influsso di azioni naturali, fisiologiche, istintive, fatali.

Il fattore dell'educazione diretta non è quindi soltanto proprio ed esclusivo dell'uomo, ma propriamente dell'uomo civile.

L'azione esercitata da questo fattore è ancora minore di quella che vien esercitata dal fattore naturale e da quello sociale, perchè, mentre gli altri fattori si assimilano all'organismo fisio-psichico dell'educando, vuoi per processo organico, vuoi in maniera inconscia, vuoi per naturale suggestione, questo è proprio di azione esterna esercitantesi sull'educando. Però, compiendosi il processo di questo fattore consciamente, allorchè esso si svolge con ordine metodico, quando non trascura la forza degli altri fattori e sa trovare il modo di assimilarsi e di connaturarsi all'organismo fisio-psichico dell'essere in formazione, può sul medesimo esercitare un influsso duraturo,

appunto perchè fatto con coscienza. Nelle società civili l'importanza di questo fattore diventa tanto grande che alcuni restringono ad esso la vera educazione.

Così il Milde definisce l'educazione come ogni influenza deliberatamente esercitata sullo sviluppo e sulla direzione delle facoltà dell'uomo; ed il Lindner, nella sua « Pedagogia generale », definisce l'educazione come l'influenza ordinata e premeditata dell'uomo adulto sul fanciullo allo scopo di dare allo spirito di questo uno sviluppo indipendente e conforme alla generale destinazione degli uomini. Ma il Lindner stesso, nell'opera sua postuma (1), chiama questa educazione in senso ristretto (*in engeren Sinne*) e dichiara che essa è impotente quando si distacca dalla natura e dalla società. Difatti, se per educazione noi intendiamo lo svolgimento dell'essere e se l'opera dell'educazione deve essere rilevata dagli effetti che produce, dobbiamo pur convenire che sull'educazione, influiscono la natura e la società ancor più dell'azione diretta, perchè questa è del tutto esterna e limitata nel tempo, quelle agiscono invece continuamente, con processo ininterrotto e fatale, e lentamente si assimilano all'organismo fisio-psichico dell'individuo in formazione. Quindi l'educazione in senso ristretto diviene potentissima, quando si unisce alla natura ed alla società e sa impadronirsi di questi due fattori dell'educazione e diventa educazione in largo senso. L'educazione insomma non è vera educazione se non ha di mira lo svolgimento dell'essere ed è in questo svolgimento che consiste il fatto educativo. L'educazione deliberata, in tanto può riuscire efficace, in quanto sa valersi degli stessi processi dell'educazione inconscia. I medesimi processi con i quali la natura e la società operano sull'essere in formazione assimilandosi ad esso, deve adoperare colui che è chiamato ad impartire un sistema di educazione deliberata. Questa, insomma, usa e deve usare sempre gli stessi mezzi educativi della natura e dell'ambiente di civiltà, ma li usa e li può usare in modo più perfetto, illuminato dalla coscienza. E però nel fatto generale dell'educazione rientrano i fattori della natura e della società, come l'azione deliberata e metodica degli adulti. E soltanto per comodità di studio si può distaccare l'ultimo fattore dagli altri due, dando ad esso

(1) *Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft*, Vienna, 1889.

il nome di educazione in senso ristretto o di educazione propriamente detta, ed organizzando intorno ad esso teorie e dottrine le quali mirino a dare norme scientifiche all'arte intenzionale dell'educazione. Ma sarebbe erroneo e fallace il sistema di restringere all'azione deliberata dell'adulto sull'adolescente il campo dell'educazione. L'esperienza si è sempre dimostrata contraria all'onnipotenza di questa azione, la quale spesso non è educativa, cioè non modifica in nulla lo sviluppo dell'educando, ma rimane come un processo esteriore che dura quanto dura il tempo in cui viene applicata, producendo poi talvolta subito dopo delle violenti *reazioni*, rivelanti lo scoppio subitaneo dell'*individualità* dell'educando che si ribella alle pressioni dell'esteriore azione educativa. L'educazione non si valuta dalla somma delle azioni esercitate sull'educando, ma dall'effettivo svolgimento dell'organismo fisio-psichico del medesimo.

8. Processo dell'educazione.

§ 77. Il discorso ci ha portato gradatamente allo studio del *processo dell'educazione*.

Abbiamo detto che le azioni esterne, per poter esercitare un influsso duraturo sullo sviluppo dell'adolescente, debbono potersi assimilare all'organismo fisio-psichico del medesimo. Abbiamo soggiunto che l'adulto incaricato d'impartire l'educazione deliberata deve impiegare processi tali da assimilare alla natura dell'educando le forze educative. Ed è in questa assimilazione il contenuto intimo dell'educazione, la quale è stata perciò detta una vera opera di assimilazione. (Die Erziehung ist im allgemeinen eine Assimilierung dès Schwächeren dem Starkeren-Lindner).

Con qual processo avviene questa assimilazione? In qual modo il mondo esterno composto di idee, di costumi, di abitudini, diventa mondo interno dell'educando, quasi parte dell'organismo del medesimo? In che consiste proprio il processo educativo? E' esso comando, o suggestione, o farmaco? E' esso imposizione, ordine, o inibizione? Nello studio del processo dell'educazione è molta parte dell'educazione stessa.

L'individuo nasce e subisce tosto l'influsso della natura e della società e questo influsso è costante, continuo, ininterrotto. L'essere in formazione sottostà sempre alle condizioni di vita fattegli dalla natura e dalla società. E' un'azione diuturna che si esercita sul suo organismo; un'azione che si ripete costante-

mente ogni giorno e ripetendosi diventa abituale. L'abitudine diviene una seconda natura. Ed ecco il processo dell'educazione, che, in gran parte altro non è se non il risultato di abitudini ingeneratesi per mezzo di lungo esercizio delle umane attività, sebbene lo scopo ultimo dell'educazione non sia l'automatismo, ma la coscienza e la ragione. L'uomo tende, per mezzo dell'abitudine, a rendere automatico il maggior numero possibile di azioni per elevarsi sempre più nel compimento di azioni di ordine superiore, e l'automatismo delle azioni comuni gli rendono sempre più facile l'attuazione di idee sempre più elevate. Il termine ultimo dell'evoluzione educativa non è l'automatismo inconsciente, ma l'azione cosciente e libera (1).

Il processo dell'educazione è adunque un processo di assimilazione subordinato a tutte le condizioni dei processi di assimilazione, in quanto presuppone prima di tutto l'esistenza di due cose: di una cosa assimilante e di un'altra assimilata; e poi tutto un lavoro di assimilazione, che, iniziandosi dallo sviluppo delle attività, finisce col modificare questo sviluppo, dando al medesimo quasi un altro aspetto per mezzo di atti costantemente ripetuti ed ingeneranti, per lungo esercizio, modificazioni più o meno profonde sull'organismo fisio-psichico dell'educando.

Qualcuno ha detto che il processo di educazione avviene per *suggestione*.

Che cosa è la suggestione?

E' l'imposizione d'una volontà più forte sur una più debole, in modo che questa si subordini e venga guidata dall'altra.

Ma la suggestione è momentanea; dura quanto dura il contatto delle due volontà; è effetto più dell'incontro di due volontà che di assimilazione lenta, ma duratura. L'educazione invece è qualcosa di più. E' una suggestione permanente operata in conformità della natura dell'educando. Il processo dell'educazione si differenzia quindi dalla suggestione in quanto questa ha un'efficacia temporanea e relativa, quella permanente e duratura; questa è effetto di casuale incontro di volontà, quella è invece il risultato di suggestioni continue,

(1) Cfr. PAUL DUPROIX, *Maine de Biran et le problème de l'éducation*, Genève, Kündig, 1905; HERMANN HARREL HORNE, *The philosopky of Education*, New-York, 1904, pag. 48 e segg.; GUYAU G. M., *Education et hérédité*, Paris, 1889, pag. 213-223.

costanti, incessanti e si può considerare come un insieme di suggestioni coordinate e ragionate.

Si tratta insomma nell'educazione di un vero processo di *assimilazione*.

Che cosa è l'*assimilazione?*

L'assimilazione è quel processo per cui un essere assimila a sè le qualità di un altro essere. L'assimilazione presuppone dunque l'esistenza di due esseri dei quali uno più debole e l'altro più forte; uno povero di contenuto, ma avido di conquistare e di ingrandirsi, l'altro ricco di contenuto e proclive a concedersi; questo pronto a dare, quello disposto a ricevere (1).

Per mezzo dell'educazione quindi l'essere educando si appropria le qualità dell'educatore.

Il processo dell'assimilazione dal Lindner venne paragonato a quel processo che nella psicologia herbartiana è conosciuto sotto il nome di *appercezione*; soltanto con la differenza che nelle appercezioni psicologiche le masse delle rappresentazioni si assimilano nell'intimo di una e medesima persona, laddove nell'educazione il processo di assimilazione incomincia come un rapporto fra due persone di cui l'una più forte e l'altra più debole e soltanto gradualmente questo rapporto esteriore vien divenendo un rapporto interiore nella sola persona dell'educando, a misura che questi vien sostituendo alla guida dell'educatore una guida del tutto interiore costituita dalla progrediente formazione complessa della sua coscienza (2).

Quindi, anche nell'educazione, noi riscontriamo lo stesso processo dell'appercezione, quando l'uomo nel corso del suo sviluppo si lascia guidare dalle sue proprie più antiche esperienze, dalle sue proprie rappresentazioni diventate stabili, quando egli, cioè, giunto a maturità, si educa da se stesso. Ma anche in questo caso si tratta sempre di un processo di assimilazione, cioè di uno sdoppiamento della propria personalità, della duplicazione del proprio *io*, cioè della distinzione di un *io* che agisce, pensa, vuole ecc., e di un altro *io* che osserva, giudica e guida il primo *io*, secondo l'esperienza della vita.

---

(1) Un vecchio e benemerito educatore italiano soleva dire che *chi educa disfà se stesso per fare gli altri.*

(2) LINDNER, *Grundriss*, pag. 3-4.

Vi è quindi l'assimilazione di un *io* con l'altro *io*.

Nell'auto-educazione, questo processo di assimilazione si sviluppa nel senso suo più elevato e più intimo, in quanto l'essenza dell'assimilazione consiste nel perfezionamento dei più alti poteri dello spirito mediante l'assimilazione che si vien facendo, da personalità più ricche di quella dell'educando. Assimilare non è soltanto apprendere, imitare, ripetere da altri; assimilare è render proprio, è saturarsi dello spirito altrui, ma in modo organico; di tal che il risultato dell'assimilazione è l'accrescimento omogeneo della personalità dell'educando. In tal modo noi diciamo che si assimilano i concetti, le idee, le dottrine altrui, quando, profondamente da noi elaborate, questi concetti, queste idee, queste dottrine diventano cosa nostra, prodotto del nostro pensiero, vita della nostra vita; altrimenti concetti, idee e dottrine non possono chiamarsi assimilate, ma soltanto apprese, imparate, ritenute a memoria, rimanendo esse sempre materiale estraneo al nostro spirito, alla nostra vita psichica. Lo stesso processo assimilativo si avverte in tutte le funzioni della vita organica. Si assimilano gli alimenti esterni, le bevande; si assimilano tutte le sostanze esterne che vengono a far parte del nostro organismo. Quindi in generale noi possiamo considerare il nostro organismo fisio-psichico come un processo continuo di assimilazione e di disassimilazione: assimilazione della materia organica e della vita superorganica. L'assimilazione pedagogica è un'assimilazione di natura speciale; in quanto essa tocca l'essenza stessa della vita morale degli individui e riesce ad un accrescimento della superstruttura etica dei medesimi. Essa presuppone una certa affinità fra l'educatore e l'educando: affinità che agevola l'assimilazione.

Infatti, dove non si riscontra affinità fra lo spirito dell'educando e quello dell'educatore, quivi l'educazione potrà agire come una imposizione, ma l'educando tenderà sempre a rigettare da sè gli elementi contrari alla sua natura. Questo processo di assimilazione pedagogica merita la maggiore considerazione in una educazione diretta e deliberata, perchè appunto dalla scelta dell'educatore per un determinato educando e dall'accordo spontaneo fra la natura dell'educando e quella dell'educatore, deriva in gran parte l'efficacia dell'educazione e l'ambito e l'estensione dell'assimilazione. Perciò la formazione pedagogica degli educatori, non tanto dal punto di vista

della coltura generale e professionale, quanto sotto l'aspetto della formazione morale, è una delle questioni che vanno più meditatamente considerate nello studio della preparazione degli insegnanti. Occorre insomma per la formazione pedagogica degl'insegnanti una preparazione speciale, che permetta una selezione accurata nell'abilitazione a quest'ufficio, come con molto acume notava il Salzmann nel suo libro dal titolo *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (1806).

L'assimilazione nell'educazione deve tendere ad elevare la vita spirituale degli educandi, ad ingrandirla, a perfezionarla, a correggerla. Vi è nell'uomo un organismo morale del tutto spirituale. Esso si sviluppa ugualmente che l'organismo corporeo, ma ha bisogno di cautele e di precauzioni anche maggiori. La formazione di quest'organismo è determinata dall'influsso che organismi simili già formati esercitano su lui; avviene quindi con processo di assimilazione. Grado a grado esso si vien formando come un edificio, ma le pietre dello stesso, le impalcature sono opera del lavoro di assimilazione. Una serie di assimilazioni ben compiute dà forza alla formazione di quest'organismo morale; una congerie invece di assimilazioni discordanti fra loro prepara la formazione di uno scomposto organismo morale, il quale, come tutte le costruzioni mal condotte, crollerà innanzi alle prime difficoltà. Ecco perchè nella pedagogia si deve dare il primo posto al processo di assimilazione educativa. Perciò il principio dominante dell'educazione dovrebbe essere di scegliere per compagni degli uomini che ci siano superiori moralmente. La società degli uomini medi è preziosa per tutti coloro di cui il livello intellettuale, e sopratutto morale, è al disotto della media. Ma essa non è senza inconvenienti per tutti coloro che sono piuttosto al di sopra. Ugualmente l'educatore dovrebbe a maggior ragione esser fornito di una vita morale molto superiore a quella dell'educando, altrimenti l'assimilazione pedagogica avrà per conseguenza non l'elevazione etica dell'educando, ma o la stazionarietà o la depravazione.

Riassumendo il nostro pensiero: l'educazione è anzitutto un fatto naturale, necessario della convivenza sociale, prodotto di un naturale, necessario processo di assimilazione. Essa è il risultato di un processo di assimilazione naturale e necessario della convivenza sociale.

Effetto del processo di assimilazione è non solo l'adattamento alle condizioni di vita naturale e sociale nelle quali il nuovo nato è obbligato a vivere, ma l'appropriazione dei costumi, delle idee, delle cognizioni dell'uomo adulto, ma l'assimilazione del patrimonio intellettuale e morale della società. Ciò costituirebbe in generale il fine dell'educazione, o le finalità educative, in quanto l'educazione è non un fatto, ma una arte esercitata dagli uomini per uno *scopo*. L'idea di fine è un prodotto della ragione umana, della riflessione adulta.

Nella natura non vi sono fini, ma cause ed effetti, fatti e processi. E fra questi fatti e processi vi è quello dell'educazione che si riassume in un processo di assimilazione. Soltanto quando l'educazione, da semplice fatto naturale-sociale, diventa arte nella forma sua più elevata di educazione intenzionale metodica, quando, cioè, l'educazione viene direttamente impartita, allora al concetto di causa si aggiunge l'idea di fine, di scopo e lo studio dell'ideale pedagogico diventa un necessario complemento della nozione dell'arte di educare, come la teleologia pedagogica diviene necessaria integrazione della pedagogia.

9. **Necessità dell'educazione telica.**

§ 78. Il progresso della civiltà e della cultura, ingrandendo il territorio delle esperienze umane ed aumentando il distacco fra la natura e l'uomo, rende sempre più necessaria per l'adolescente l'opera di un'azione diretta atta a diminuire sempre più, e possibilmente a far sparire, il distacco fra lui e la società nella quale egli dovrà vivere e ad assimilargli il prodotto migliore e più utile della cultura. Ogni generazione ha arrecato il suo contributo di lavoro utile alla vita sociale, alla specie umana. I contributi apportati dalle singole generazioni si sono accumulati ed hanno formato un patrimonio prezioso per la società umana. In virtù e con l'aiuto di questo patrimonio gli uomini non solo si sono impadroniti delle forze della natura e le hanno dominate, ma si sono sviluppati anche indipendentemente dalla natura, dando origine ad uno sviluppo sempre maggiore e più complesso della vita sociale, hanno inventato strumenti di lavoro per mezzo dei quali hanno potuto grandemente modificare e talvolta anche trasformare la natura stessa, asservendola ai loro bisogni.

Inoltre nella produzione sociale della loro vita gli uomini sono entrati fra loro in rapporti determinati di produzione, i

quali corrispondono ad un determinato grado di sviluppo delle materiali forze di produzione. L'insieme di tali rapporti ha costituito la struttura economica della società, sulla quale si eleva una soprastruttura psichica, politica e giuridica che ha dato origine alla differenziazione ed alla gradazione delle classi sociali (1). E però non solo il patrimonio sociale, morale ed intellettuale della specie umana si è accresciuto, ma la specie umana stessa si è andata differenziando in classi sociali, le quali sono andate da parte loro accrescendo di generazione in generazione il loro speciale patrimonio. E quindi è divenuta sempre più difficile l'assimilazione dell'educando alla vita sociale per mezzo dell'educazione inconscia ed indiretta della società e si è reso sempre più sentito il bisogno di una educazione diretta ed intenzionale atta a rendere possibile non solo l'assimilazione della civiltà e della coltura alle nuove generazioni, ma anche l'assimilazione del patrimonio ideale delle singole classi sociali agli individui in formazione che vi appartengono. E quindi, sebbene l'uomo venga al mondo fornito già di una educazione ereditaria, questa è ben poca cosa rispetto al contenuto da assimilare della cultura e della civiltà in generale e del patrimonio della sua classe in particolare.

10. Riepilogo.

§ 79. Dalle cose anzidette risulta che:

1° Ogni generazione apporta il suo contributo di lavoro utile alla vita sociale;

2° La somma di questi contributi delle singole generazioni eleva sempre più l'uomo sulla natura, lo distacca da essa e forma il patrimonio della vita sociale, effetto del lavoro delle successive generazioni umane;

---

(1) Qualche cultore di pedagogia, che ha sostenuto che la società moderna *ha cancellato le classi*, ha affermato cosa inesatta. Queste pur troppo esistono sempre. La società moderna permette ad individui di trasmigrare da una classe in un'altra o in altre, e molti pensatori vagheggiano una *scuola popolare* unica per tutti i fanciulli senza distinzione di classi. Cfr. N. Fornelli, *Raffronti opportuni*, Portici, 1903, pag. 28-29. Il Filangieri, sotto il rispetto dell'*educazione*, divideva la popolazione in *due classi* principali, comprendendo nella prima tutti coloro che servono e potrebbero servire la società con le loro braccia, nella seconda coloro che la servono o potrebbero servirla col loro ingegno. E l'idea del Filangieri, sebbene appartenga al periodo anteriore alla Rivoluzione francese, meriterebbe di essere meditata anche oggi. Sul concetto della scuola popolare vedi i miei scritti: *Dell'ordinamento della scuola popolare, La scuola e l'ideale sociale. La scuola popolare nell'evoluzione sociale.*

3° L'aumento di questo patrimonio, distaccando sempre più l'uomo adulto dall'adolescente, porta come conseguenza che l'assimilazione non può più avvenire inconsciamente, ma rende necessaria l'opera diretta ed intenzionale dell'adulto su l'adolescente. Questa opera ha per iscopo l'assimilazione del prodotto migliore della cultura e della moralità per parte dell'adolescente, affinchè questi, per mezzo dell'educazione, raggiunga lo sviluppo morale ed intellettuale conseguito dalla società del suo tempo;

4° Ma il progresso della civiltà, avendo aumentato il distacco dell'uomo dalla natura ed accresciuto il contenuto della cultura, la quale, al pari della società, si è andata sempre più ordinando e specificando, ha reso sempre più largo il campo dell'educazione diretta e più grave e difficile l'assimilazione dell'adolescente all'adulto;

5° Dalle difficoltà, provenienti dall'aumento dei prodotti del lavoro umano e dalla loro organizzazione. è derivata, accanto alla necessità dell'educazione diretta, anche la necessità dell'organizzazione della medesima;

6° Dall'aumento e dalla successiva e progrediente complessità della sovrastruttura sociale è derivata la differenziazione e la graduazione delle classi sociali; e da questa differenziazione e da questa graduazione è risultata anche la complessità e la specializzazione degli ordinamenti e delle istituzioni pedagogiche;

7° Dalla necessità di organizzare l'educazione intenzionale sorge l'inizio della teoria pedagogica, la quale è dapprima il tentativo di dare un ordine e di ben stabilire i mezzi dell'educazione in vista del fine che si vuol raggiungere. Così si organizza una teoria dell'educazione diretta. Parallela all'organizzazione dell'educazione diretta o dell'arte di educare procede, nella pratica, l'organizzazione delle varie forme dell'arte di educare;

8° Ma l'educazione diretta e deliberata, agendo sull'adolescente con mezzi speciali per lo sviluppo di questo in armonia allo sviluppo della società, agisce sur un essere sul quale potentemente operano gl'influssi della natura e della società. E l'educazione diretta e deliberata, se vuol ottenere serii risultati, deve nel suo processo non solo uniformarsi ai processi della natura e della società, ma unirsi a queste forze ed impadronirsi delle medesime. E però una teoria scientifica

dell'arte di educare non può prescindere dall'esame dei fattori dell'educazione medesima e del loro influsso sullo svolgimento dell'educando. Anzi questo studio costituisce l'introduzione allo studio della teoria dell'educazione intenzionale. Questa introduzione giova non solo a far comprendere l'aspetto universale dell'educazione, il concetto più generale della medesima, ma avvia anche alla distinzione dei diversi fattori e delle diverse forme dell'educazione e soprattutto alla distinzione fra il concetto generale del fatto educativo ed il concetto speciale dell'arte di educare, in cui si compendia la forma intenzionale, metodica dell'educazione stessa.

11. Opinioni intorno al concetto di educazione.

§ 80. Le opinioni intorno al concetto dell'educazione si possono quindi raggruppare nelle seguenti tre serie:

a) secondo alcuni l'educazione è un'influenza metodica, intenzionale, premeditata dell'uomo maturo sull'adolescente allo scopo di dare a questo, dentro un determinato cerchio sociale, quel perfezionamento che è richiesto dalla sua generale umana destinazione;

b) secondo altri per educazione si deve intendere ogni azione esercitata da un uomo adulto sur un adolescente;

c) secondo altri finalmente l'educazione è il complesso di tutte le azioni esercitate sull'individuo umano, le quali hanno giovato a modificare la di lui natura.

12. Processo educativo.

§ 81. Vi è, come si vede, una gradazione nell'estensione del concetto di educazione, poichè si va da un concetto più ristretto ad uno sempre più largo; dall'azione deliberata ed intenzionale al complesso di tutte le azioni che influiscono sullo sviluppo dell'individuo. Ora se l'educazione deve essere riguardata dagli effetti che produce o che deve produrre, poichè effetto dell'educazione è la sovrapposizione di una organizzazione artificiale all'organizzazione naturale dell'essere in formazione, e poichè alla formazione di questa organizzazione artificiale contribuiscono tutte le forze che circondano l'essere in formazione e su lui agiscono e influiscono, così conviene riconoscere che nel concetto di educazione debbono rientrare tutte queste forze. Che se poi il concetto di educazione si vuol riguardare non dagli effetti ma dalle cause, e si vogliono in esso far rientrare solamente le azioni eseguite consciamente, se dell'educazione si vuol fare insomma una opera cosciente, metodica, intenzionale, diretta e deliberata, allora la parola

educazione può essere ristretta ad indicare l'influenza intenzionale, metodica, premeditata dell'uomo adulto sull'adolescente. In tal caso l'educazione è opera dell'uomo, dell'uomo cosciente, ed è opera del tutto umana nel senso più alto della parola.

Ma l'azione cosciente educativa che si applica per un determinato numero di anni, esercita un'efficacia molto limitata sull'essere educando ed una più limitata ne ha, quando non sa unirsi alla natura ed alla società, nè sa impadronirsi di questi due grandi e potenti fattori dell'educazione.

Si può chiamare la prima educazione in senso largo; la seconda, educazione in senso ristretto, o educazione intenzionale, o arte dell'educazione. Ma tanto l'una quanto l'altra rientrano nell'intiero processo educativo, il quale così si può dividere nelle due seguenti parti: quella che la natura ha fornito e quella dell'educazione che è stata coscientemente impartita dagli educatori, denominando la prima *educazione naturale o genetica* e l'altra *educazione artificiale o telica*; ovvero la prima educazione nel largo senso della parola, l'altra educazione in senso ristretto, o educazione intenzionale, metodica, diretta, deliberata. La prima è l'educazione spontanea che l'individuo ha ricevuto come l'inevitabile risultato delle sue esperienze; l'altra l'esperienza che è stata coscientemente a lui trasmessa con speciali metodi educativi; l'una è il lavoro della natura, l'altra è il crescente lavorio dell'uomo.

L'educazione naturale o genetica è adunque il processo modificato ed adattato che gli esseri organici hanno subito attraverso le operazioni delle forze esterne fisiche e sociali. Essa è il risultato di tutti i cambiamenti morfologici e psicologici che sono stati inconsciamente prodotti nell'individuo e nella lunga serie degli esseri organici dei quali egli è l'ultimo termine.

Tutto il processo dell'*educazione naturale* può essere diviso in due parti. La prima parte ha termine quando l'individuo umano entra nella vita o prende parte alla società. Prima d'allora la natura è interamente impegnata ad educare l'individuo per adattarlo alla vita del suo ambiente fisico. Questa prima parte dell'educazione naturale, che si può denominare *educazione fisiologica della natura*, comprende tutte le azioni esercitate dalla natura sugli antecessori dell'individuo educando e per mezzo dell'eredità organicamente trasmesse al *germe*, che, sviluppato, darà origine all'individuo educando.

Quando il neonato entra nella vita, il processo educativo continua attraverso l'esistenza sua nei diversi gruppi sociali per i quali egli passa, ad incominciare dalla famiglia; ma all'origine della società incomincia un'altra fase del processo educativo, per cui l'uomo in formazione viene progressivamente adattandosi a vivere in uno o in diversi ambienti sociali. Questa fase del processo educativo vien denominata *educazione sociale naturale*.

Adunque l'educazione naturale o genetica, si suddivide in due periodi: quella dell'*educazione della natura* propriamente detta, e l'altra dell'*educazione della società* (1).

---

(1) Tutte queste forme dell'educazione non potevano essere comprese dai sistemi anteriori alla dottrina dell'evoluzione, nei quali il concetto dell'educazione veniva ristretto soltanto all'educazione diretta e deliberata.

Però anche in questi sistemi si avverte quasi il bisogno o l'intuito di allargare il concetto di educazione.

a) *Compayré.* Già Gabriele Compayré aveva notato che « non vi è soltanto l'educazione propriamente detta, quella che è data nelle scuole e che deriva dall'azione diretta dei pedagoghi. Vi è pure una educazione naturale che riceviamo senza saperlo, senza volerlo, per l'influsso della società in cui viviamo. Vi sono i *collaboratori occulti* dell'educazione, come li ha ingegnosamente chiamati un filosofo contemporaneo, il Lindner: il clima, la stirpe, i costumi, la condizione sociale, le istituzioni politiche, le credenze religiose, ecc. Se un uomo del XIX secolo poco rassomiglia ad un uomo del secolo XVII, ciò non dipende soltanto dall'essere stato educato il primo in un liceo e in una università, e il secondo in un collegio della compagnia di Gesù; ma bensì dall'avere insensibilmente acquistati abiti diversi della mente e del cuore nella società in cui furono educati, dall'essere cresciuti sotto altre leggi, sotto un altro governo sociale e politico; dall'essere stati nutriti di altra filosofia e di altra religione. L'azione, quindi, del maestro di scuola consapevole e riflessa non può essere la più potente. Accanto a lui lavorano segretamente, ma con efficacia, agenti innumerevoli, senza contare lo sforzo personale e quanto produce da sè stessa la energia originale dell'individuo umano ». (COMPAYRÉ, *Storia della pedagogia*, introduzione, e *Corso di pedagogia teoretica e pratica*, capo I, § 19).

b) *Lindner.* Il Lindner (1828-87), nella *Pedagogia generale*, di cui la 1ª edizione venne pubblicata nel 1875, aveva già accennato ai *fattori ciechi* dell'educazione. A lato dell'educatore nella sua opera educativa stanno, secondo il Lindner, tre *collaboratori segreti, inconsci ed irresponsabili: la natura, la società, il destino* (*Pedagogia generale*, trad. ital. di V. Castiglioni, pag. 5-7).

c) *Waitz.* Prima del Lindner, Teodoro Waitz (1821-64) aveva l'istesso concetto enunciato nella sua *Allgemeine Pädagogik* (1852).

d) *Rousseau.* E molto prima del Waitz, il Rousseau, nel 1° libro dell'*Emilio*, aveva notato che vi sono *tre* forme dell'educazione: una per mezzo della *natura*, un'altra attraverso le cose ed una terza per mezzo degli *uomini*. « Lo sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi è dovuto all'*educazione della natura*; l'uso che ci si insegna a fare di siffatto sviluppo è

13. Educazione della società

§ 82. L'educazione della società proviene dalle influenze delle istituzioni e dall'azione che un dato gruppo esercita sugli individui che ne fanno parte, tentando di attenuare, o addirittura di annullare, le azioni personali. La vita è in realtà una scuola, nella quale l'esperienza fa da maestra. Inconsciamente, ma incessantemente, le persone con le quali si convive e le istituzioni delle quali si fa parte, influiscono ed operano e contribuiscono a formare ed a modellare il carattere individuale umano. La struttura sociale viene essa stessa ad essere un importante fattore educativo. Infatti, come avverte

---

opera dell'*educazione degli uomini*; e l'acquisto della nostra propria esperienza sopra gli oggetti che colpiscono i nostri sensi, è frutto dell'*educazione delle cose*. Ciascuno di noi è modificato da *tre* sorta di maestri. Il discepolo, nel quale le differenti loro lezioni si contraddicono, riesce male educato e mai si troverà d'accordo con se stesso; quegli per cui le differenti lezioni cadono sopra medesimi punti e tendono a medesimi fini, procede solo verso il *suo scopo*, consentaneamente al quale mena sua vita. E quest'ultimo soltanto è bene educato.

« Ora, di queste *tre* differenti educazioni, quella della *natura* non dipende punto da noi; quelle delle *cose* non ne dipende che sotto certi rispetti; quella degli *uomini* è la sola di cui noi siamo veramente i padroni; ma tali anche per supposizione, dal momento che possiamo domandarci: chi può sperare di dirigere intieramente le parole e le azioni di tutti quelli che circondano delle loro cure un fanciullo?

« Posto adunque che l'educazione è un'arte, è quasi impossibile che riesca nel suo ufficio, poichè il concorso necessario al suo buon successo non dipende da chicchessia. Tutto quello che a forza di sollecitudini può farsi, si è di avvicinare più o meno lo scopo, occorrendo fortuna per poterlo raggiungere.

« Qual è questo scopo? Gli è quello medesimo della *natura* la qual cosa è stata provata. *E giacchè il concorso delle tre educazioni è necessario alla professione, dobbiamo convergere le altre due verso di quella sopra la quale non abbiamo potere alcuno* ». Ed in altro punto il Rousseau discorre anche di un'*educazione del mondo*, la quale, secondo l'autore dell'*Emilio*, è soltanto buona a preparare uomini doppi, che sembrano riconoscere sempre tutto dagli altri e che tutto riferiscono invece solamente a sè. Dal brano sopra citato si rivela come nel Rousseau già vi fosse l'intuizione che l'educazione non potesse ridursi solamente all'*educazione premeditata*, ma che anzi fosse necessario il concorso delle diverse forme dell'educazione per la loro perfezione complessiva.

Ma tanto nel Rousseau, come anche nel Waitz, come nel Lindner e nel Compayré, questi *fattori inconsci* dell'educazione non avevano la forza di ordinarsi in una organica dottrina dell'educazione. Solamente la dottrina dell'evoluzione, ricongiungendo l'uomo alla natura, poteva slargare e rendere più complesso il concetto di educazione, ammettendo, accanto all'educazione diretta ed in rapporto con essa, l'educazione indiretta o naturale, e dividendo questa ultima in educazione della natura propriamente detta ed in educazione della società.

lo Spencer, appena una combinazione sociale acquista della permanenza, incominciano subito delle azioni e delle reazioni fra la società come corpo costituito e ciascun membro di essa. Dal fatto che gli individui entrano in rapporti con la società, sorgono particolari notevoli fenomeni psichici, che influiscono incessantemente sugli individui. Nella società certi fatti acquistano un'importanza ed un'estensione maggiore ed un maggiore potere di diffusione e di suggestione. Socializzando alcuni determinati servigi, questi vengono ad esercitare influenze manifeste su tutti gl'individui della società. Per mezzo inoltre della socializzazione di alcuni servigi, determinati eccitamenti si estendono da un luogo all'altro; ed a misura che la vita sociale si vien sempre più socializzando, i rapporti fra gli uomini diventano più frequenti, e l'azione dell'educazione sociale si vien estendendo, come avviene appunto nella vita moderna, nella quale il fattore dell'educazione sociale tende sempre più a prevalere (1).

14. Fine, mezzi e metodo dell'educazione naturale.

§ 83. Determinato in che consista l'educazione naturale o genetica, che forma la prima divisione del processo educativo, suddivisa l'educazione genetica in educazione fisica ed educazione sociale, indaghiamo ora il fine, i mezzi ed il metodo di questa prima parte del processo educativo.

Cominciamo col dire che l'uso di alcuni termini, come *scopo*, *metodi* ecc. per indicare il processo della natura, non è esatto, perchè la natura non ha, come già abbiamo detto, nè scopi, nè metodi, e non si può parlare di scopi e di metodi della natura se non in senso figurato. E' solamente l'intelletto umano, che, studiando il processo della natura, può introdurvi le idee di fine e di metodi, laddove non si tratta che di cause e di effetti, ed indicare come fine della natura quelli che non sono altro se non termini necessari del processo naturale. Il termine, p. es., dell'educazione naturale e l'effetto della stessa è l'adattamento dell'individuo all'ambiente. Introducendo l'idea di fine nel processo della natura, l'intelletto umano può indicare come fine del processo educativo della natura l'adattamento dell'individuo all'ambiente, il quale non è

(1) Ciò aveva intuito anche il Filangieri, il quale nel libro IV della sua *Scienza della legislazione* avverte che a « misura che i vincoli che uniscono i cittadini fra loro si moltiplicano, il corpo sociale acquista maggior vigore, e meno esposta a pericolo è la sua libertà ».

se non un effetto di cause naturali. In tal senso potremo dire che il fine dell'educazione si è attuato quando l'adattamento è stato compiuto. Questo fine della natura viene a realizzarsi soprattutto e del tutto negli animali di ordine inferiore, viventi in ambienti stabili. Non si realizza invece del tutto nell'uomo, perchè l'ambiente di un essere intelligente, come è l'uomo, è incostante e mutevole.

Per rispetto ai mezzi adoperati dalla natura per attuare il suo fine educativo, questi sono soprattutto gli ambienti, fisico e sociale, perchè, sebbene nello stretto senso della parola, questi non sono tutti i mezzi, non pertanto si può ben asserire che è per mezzo delle forze dell'ambiente agente sull'individuo che la natura produce i suoi risultati. La natura non possiede organi educativi speciali, nè speciali educatori (1). Essa non ha la scuola, ma il mondo, non insegnanti, ma l'esperienza. Il *veicolo*, secondo noi più perfetto, dei rapporti sociali, mediante il quale la società educa, è il linguaggio, che nasce, si svolge e si perfeziona nella società. Noi non impariamo a parlare nella scuola, ma praticando nella società e specialmente nell'età più tenera e relativamente senza grandi difficoltà. Per mezzo del linguaggio veniamo ad assimilare tutto il patrimonio della cultura sociale acquisito alla società attraverso le reiterate esperienze fatte dai nostri antecessori. Privo del linguaggio l'uomo resterebbe isolato ed incapace quasi di sviluppo sociale, come avviene dei sordomuti non istruiti.

Oltre il linguaggio anche gli altri organi dei sensi, mediante i quali l'uomo viene in contatto col mondo esterno, possono rientrare come mezzi dell'educazione della natura, in

(1) « Grande maestra dell'uomo è la natura, dice giustamente il Rayneri (*Pedagogica*, 229). Più potente istitutrice è l'esperienza, la quale a costo di dolori misti ad alcune gioie dà all'uomo frequenti e severe lezioni; ma la voce dell'una poco sarebbe ascoltata e le lezioni dell'altra sarebbero troppo presto dimenticate, se non venisse in aiuto del nostro intelletto il consorzio umano e la parola tradizionale. L'umana società è una continua scuola e tutti gli uomini, coi quali siamo più o meno in contatto, ci sono maestri. Vuolsi tuttavia distinguere coloro che ci sono maestri senza voler essere tali, da quelli che vogliono effettivamente istruirci ed educarci. L'educazione dataci dai primi inconsapevolmente, ed inconsapevolmente ricevuta, è la più efficace e profonda, perchè più lenta e continua, forma, a dir così, l'atmosfera intellettiva che noi respiriamo, poi perchè, non venendoci imposta, ci lascia nella nostra piena balia, e rispetta la nostra indipendenza ».

quanto l'uomo per mezzo dei sensi riceve le impressioni esteriori, le elabora e si perfeziona.

Gli organi dei sensi, e specialmente la *vista*, sono i primi organi di difesa dell'uomo, e quindi di educazione, in quanto l'educazione permette all'individuo un potere sempre maggiore di difesa. Educarsi è rinvigorire e rendere cosciente l'istinto di conservazione e di difesa.

Il metodo adottato nell'educazione naturale potrebbe essere denominato *metodo della selezione*, in quanto è mediante la selezione *naturale* e *sessuale* che la natura ha sviluppato tutte le sue varie e meravigliose forme organiche. Il metodo della selezione consiste nella produzione pratica illimitata delle forme viventi e della sopravvivenza di quei che non soccombono alle ostilità dell'ambiente. Mentre i germi che vengono alla luce sono infiniti, quelli che sopravvivono sono in numero limitato. Il metodo della selezione involve tre fattori: la *variazione*, *l'eredità*, e *la lotta per l'esistenza*. Per mezzo dell'*eredità* la natura conserva i risultati delle esperienze accumulate dalle diverse generazioni e per mezzo della *lotta per l'esistenza* elimina gli individui ed i tipi che non sono conformi alle necessità dell'ambiente. Nell'educazione sociale naturale la *suggestione*, *l'imitazione* e la *ripetizione*, vi rappresentano una parte importante.

Nel lavoro pratico della scuola spesso si dimentica che il processo dell'educazione naturale, è lo stesso di quello dell'esperienza extra-scolastica e sub-umana. Se l'insegnante è coscienzioso, le influenze naturali vengono sempre in suo aiuto; se non lo è, le influenze naturali sono in opposizione con i suoi sforzi. L'educazione della natura può essere lenta ed impercettibile, ma è inevitabile e continua; invece, i metodi educativi degl'insegnanti sono applicati solamente per una parte del giorno. Per mezzo della scuola si cerca di ottenere un *allevamento artificiale*, che spesso non è in corrispondenza con *l'allevamento naturale*. Quindi le scuole consegnano dei certificati i quali stanno ad indicare il lavoro compiuto da alcuni individui sotto la guida di speciali maestri secondo programmi generali ed uniformi; ma non il vero subbiettivo ed individuale sviluppo raggiunto dai singoli alunni, che dipende soprattutto dalle loro INDIVIDUALI NATURE. La natura opera spesso con grande rapidità, ma spesso anche con grande lentezza. Accele-

rare di molto per mezzo della scuola l'educazione della natura, come avviene spesso nelle università, può anche essere un danno, in quanto lo sviluppo artificiale raggiunto dall'educando non corrisponde al suo sviluppo naturale. Quindi la verità dell'affermazione che l'educazione in senso stretto è impotente quando si distacca dalla natura e dalla società, ed è onnipotente quando sa impadronirsi di questi due potenti fattori dell'educazione e divenire educazione in largo senso. Il processo della selezione imitativa, p. es., è veloce, e, quando non è diretto da un esperto insegnante, può distruggere i risultati dei metodi artificiali. Si osservino, p. es., alcuni insegnanti i cui ammaestramenti sono resi infruttuosi, dall'influenza funesta del loro cattivo esempio.

Lo studio *del fine*, dei *mezzi* e dei *metodi* dell'educazione naturale o genetica è quindi importante non soltanto perchè noi possiamo in questo modo seguire e rispettare l'opera della natura, ma anche perchè possiamo utilizzare le sue forze migliorando il suo lavoro.

15. Educazione telica.

§ 84. La seconda grande divisione del processo educativo è costituita dall'educazione *artificiale o telica*, la quale può essere definita come quella parte del processo educativo che è coscientemente diretta. La distinzione fondamentale fra questa forma di educazione e l'educazione naturale è l'impiego degli elementi teleologici. Nell'educazione artificiale l'uomo è divenuto cosciente del processo naturale e può quindi controllarlo.

L'educazione artificiale dovrebbe perciò essere la stessa educazione naturale ordinata ad un fine prestabilito. Ciò implica, non soltanto un fine educativo cosciente e predeterminato, ma anche e soprattutto l'impiego di mezzi speciali e l'adozione di particolari metodi ordinati al conseguimento del fine. Qui, come in tutte le arti, il processo è *uno*, nel controllare le forze della natura, le quali sono le stesse di quelle che inconsciamente operano nell'educazione naturale. E però l'educazione artificiale non dovrebbe essere un processo nuovo, ma un processo vecchio sotto direzioni più o meno coscienti (1).

16. Educazione allotelica e educazione autotelica.

§ 85. L'educazione artificiale può risultare o dagli sforzi coscienti di un uomo formato per modificare lo sviluppo di un uomo in formazione, o dagli sforzi coscienti di un individuo

(1) Vedi IRA HOWERTH, *Education and Evolution*, New York, 1902.

per modificare il suo proprio sviluppo. Nel primo caso la *teleologia* è compiuta da *un altro* sull'individuo educando: essa è obbiettiva e noi possiamo denominare questa educazione: *educazione altrotelica*. Nell'altro caso la *teleologia* è una funzione dell'esistenza sottoposta al processo educativo: essa è subbiettiva. Questa forma di educazione, detta anche *autoeducazione*, può essere indicata con la parola: *autotelica*. E però l'educazione artificiale o telica può essere suddivisa in obbiettiva e subbiettiva, o meglio in *altrotelica* ed *autotelica*.

L'educazione autotelica, quella che l'individuo dà a se stesso, s'inizia sino dai primi anni di vita dell'uomo e va grado a grado aumentando, sino a rimanere la sola forma di educazione diretta; ed è la forma che, bene ordinata, può dare i risultati migliori. E però tutto il processo dell'educazione intenzionale deve essere indirizzato a rafforzare e ad estendere il dominio dell'educazione di se stesso.

L'educazione altrotelica invece, quella impartita da speciali educatori, si effettua in due distinti organismi sociali che hanno intimi rapporti fra loro: la famiglia e la scuola.

17. Quadro sintetico del processo educativo.

§ 86. Possiamo comprendere il processo educativo nel seguente quadro sintetico:

Processo educativo	Naturale o genetico	Ambiente fisico Ambiente sociale	Necessità
	Artificiale o telico	Altrotelico (famiglia-scuola) Autotelico (individuo)	Autorità Libertà

18. Illustrazione.

§ 87. Se il regno della natura è dominato dalla *necessità*, se il regno dell'educazione altrotelica è dominato dall'*autorità*, solamente il processo dell'educazione autotelica si fonda sulla *libertà*. *Necessità*, *autorità*, *libertà* caratterizzano le tre fasi attraverso le quali successivamente passa nel suo processo educativo l'individuo umano, il quale non diventa del tutto e veramente libero, se non quando si è saputo emancipare dalla natura e dall'autorità degli altri uomini; emancipazione che è il risultato di un duplice processo, interiore ed esteriore, individuale e sociale, psicologico ed economico. Uomo veramente libero è colui, che *sa* e che *può* governarsi da sè, che ha raggiunto tale pienezza di sviluppo psicologico ed economico da essere indipendente dagli altri, e non essere quindi costretto a subire l'autorità di un educatore o di un padrone.

Come in un organico processo dell'educazione comprendente tutte le fasi del processo educativo, l'individuo umano, sul fondamento dell'auto-educazione posto come finalità immanente di tutta l'opera educativa, può giungere, attraverso all'educazione della natura ed a quella altrotelica, alla libertà interiore, che gli rende possibile l'educazione autotelica, ed alla libertà esteriore, che lo rende padrone del proprio tempo e delle proprie forze, così i popoli dallo stato di natura passano a quello della *soggezione all'autorità*, della *tutela*, cioè, di alcuni individui o di alcune classi privilegiate, e possono giungere finalmente alla *libertà*, cioè all'effettiva liberazione dal predominio d'individui o da quello di particolari classi che non solo permetta il libero sviluppo di ciascuno come la condizione del libero sviluppo di tutti, ma conceda anche a tutti gli uomini di governarsi da sè. E quindi nell'*educazione*, come nella *politica*, si succedono il regno della *necessità*, quello dell'*autorità* ed infine quello della libertà (1).

19. Educazione istintiva.

§ 88. Fra il processo telico ed il processo naturale dell'educazione, sul confine dell'uno e dell'altro, nel punto in cui il processo genetico cede il posto a quello artificiale, risiede *l'educazione istintiva*, che appare evidente nel mondo subumano.

Al pari dell'uomo, l'animale, a qualunque specie appartenga, nasce con una latente educazione ereditaria, gli effetti della quale si vengono manifestando nel corso del suo svolgimento. Così i nostri organi, lentamente costituiti durante l'evoluzione dei diversi tipi specifici, funzionano da se stessi secondo il modo che è loro proprio (2).

Alcuni uccelli e alcune bestie a questa educazione ereditaria aggiungono un'educazione impartita dai genitori, che, per molte parti, può paragonarsi all'educazione artificiale, che si attua nella società umana. Questa educazione però è solamente *analoga* e non identica all'educazione artificiale che l'uomo riceve in casa e nella scuola. E' educazione diretta, ma

---

(1) Così il Proudhon: « L'éducation des peuples, dit Lessing, est comme celle des individus. Chaque progrès obtenu dans cette éducation amène à la suppression d'un organe éducateur, et se resout pour le sujet en accroissement d'indépendance, cessation de discipline » (PROUDHON, *La Révolution sociale*, 1852).

(2) CH. LETOURNEAU, *L'évolution de l'éducation*, pag. 4; B. JOHN WATSON, *Animal Education*, Chicago, 1903.

non è deliberata: è educazione impartita da altri direttamente, ma non è cosciente. Essa è una pura educazione istintiva.

Per questo suo carattere di essere nel tempo stesso educazione diretta e non cosciente, essa non rientra nè fra l'educazione indiretta della natura, nè nell'educazione telica. Ma si trova in mezzo fra l'una e l'altra, avendo però analogie maggiori con l'educazione telica in quanto è educazione diretta e si può, in un certo senso, classificare in questa forma dell'educazione.

20. Educazione impartita dagli uomini agli animali.

§ 89. Un po' al disopra dell'educazione che gli animali impartiscono ai loro nati, posta sempre dentro i limiti del processo telico, è l'educazione che l'uomo impartisce agli animali, in quanto tanto nell'educazione diretta e deliberata che l'uomo impartisce all'uomo in formazione, quanto in quella che impartisce agli animali, noi ritroviamo che l'educazione presuppone due esseri distinti: l'uno che educa e l'altro che è educato, ed una finalità determinata che guida l'educatore. Ambedue sono quindi educazioni dirette, deliberate, intenzionali, metodiche.

L'educazione che gli animali impartiscono agli animali è, come abbiamo detto, *istintiva*. In essa un fine vi è, ma è sconosciuto tanto a chi educa quanto a chi è educato. Nell'educazione che gli uomini impartiscono agli animali vi è coscienza solamente da parte dell'educatore ed inconscienza da parte dell'educando.

21. Educazione impartita dall'uomo adulto all'uomo in formazione.

§ 90. Si giunge finalmente al più alto grado dell'educazione *altrotelica*, nel quale si trova da una parte una coscienza formata e dall'altra una coscienza in formazione. Il termine dell'educazione altrotelica è poi la completa formazione della coscienza dell'educando. Anche l'uomo in formazione riepiloga in sè tutti i gradi dell'educazione sino a giungere al grado più elevato che è costituito dall'educazione di se stesso.

Abbiamo accennato a due gradi dell'educazione altrotelica: all'educazione, cioè, che gli uomini impartiscono agli animali ed a quella che gli uomini impartiscono agli uomini in formazione. Ma poichè varia può essere la condizione degli uomini secondo la razza alla quale appartengono, il grado dell'educazione umana attraversa diverse fasi, secondo la gradazione gerarchica delle razze. Nelle razze umane inferiori, meno lontane dall'animalità che dalle razze civili, il processo dell'educazione umana si avvicina di più a quello dell'educazione animale. La caratteristica dell'educazione delle razze inferiori

è infatti di essere istintivamente utilitaria. Si perfezionano i processi dell'educazione altrotelica attraverso l'elevazione delle razze umane, secondo la gradazione gerarchica delle razze che corrisponde abbastanza alla serie evolutiva delle epoche sociologiche ed alla scala dello sviluppo individuale; di modo che, accanto allo studio etnografico dell'educazione altrotelica si pone lo studio dell'evoluzione dell'individuo, sia quando questa evoluzione è perfetta e compiuta, sia quando presenta degli arresti, come è il caso dei deficienti ed in generale degli individui anormali.

22. **La scuola.**

§ 91. La forma più evoluta dell'educazione altrotelica nei popoli civili moderni si trova nella scuola, la quale è nel medesimo tempo un mezzo per migliorare la natura degli educandi ed un prodotto del processo dell'evoluzione, e come tale essa costituisce un termine, ma non un elemento essenziale di tutto il processo educativo genetico e telico. Essa è solamente un momento dell'evoluzione ed un mezzo che la società ha costituito per economia di energie sociali (1).

Nella scuola l'educazione degli individui si svolge con processo altrotelico. L'insegnante concepisce dei fini e tenta con

---

(1) Fra coloro che annettono grande importanza alla scuola non deve essere trascurato il COMPAYRÉ, il quale così scrive nel suo *Corso di Pedagogia teoretica e pratica* (capo I, § 19, pag. 21):

« E' vero che, per giustificare il potere che noi attribuiamo all'educazione, bisogna oltrepassare i limiti della scuola e comprendere l'*educazione nel senso più lato ed esteso.* Nel fatto non si ha solo l'educazione propriamente detta, quella che proviene dall'azione diretta dei pedagoghi, vi ha pure l'educazione della famiglia ed anche della società in cui viviamo. Vi sono poi gli *occulti collaboratori* dell'educazione, cioè il clima, la stirpe, gli usi, le istituzioni politiche, le credenze religione. Vi ha finalmente l'*educazione personale,* quella che diamo a noi stessi e che dura tutta la vita.

« Ma la *parte della scuola* non è per questo meno grande e la responsabilità del maestro meno grave. L'educazione personale non è che la continuazione dei buoni abiti acquistati nella scuola. Quanto agl'influssi esterni, questi non sono che aiuti, i quali nulla possono senza l'opera essenziale di un'educazione regolare, o sono nemici contro cui bisogna reagire con una buona cultura scolastica.

« E' sempre più giusto ripetere col Leibnitz: « che i maestri dell'educazione hanno nelle loro mani l'avvenire del mondo ».

Dalle cose suesposte s'induce che il Compayré dà un'esagerata importanza alla *scuola.* Egli, come molti altri cultori di pedagogia, ha una grande *fede* nell'opera della scuola.

Ma la fede non è scienza; la fede supera il territorio della *realtà,* che è la base di tutte le meditazioni del pedagogista. Questi, se vuole

maggiore o minore intelligenza di attuarli, impiegando quei mezzi che reputa più efficaci ed adottando quei metodi che crede più acconci al conseguimento dei fini prestabiliti. Ufficio della didattica scolastica è di ottenere i maggiori risultati con i minori sforzi possibili, attuando in questo modo un grande principio della economia delle forze. Fine della scuola moderna è di ottenere quindi i più grandi risultati dall'educazione altrotelica sul maggior numero possibile di educandi col minor sforzo possibile degli educatori. E' adunque un principio economico che informa la vita della scuola moderna. E questo principio economico si attua facendo in modo che l'educazione altrotelica venga impartita col fine di preparare l'educazione *autotelica*. Il più alto grado di economia nell'educazione di un individuo si ottiene, quando l'educando diviene cosciente del fine educativo, e, assumendo nelle sue mani la direzione della sua educazione, si sforza di attuare il suo fine. L'educazione di se stesso è perciò il grado più alto del processo educativo e rappresenta la possibilità del più prossimo avvicinamento al-

---

essere scienziato, deve partire dall'*osservazione del reale*, dal *fatto accertato*. Al maestro è necessaria la fede nell'opera scolastica, al pedagogista l'amore della verità. Il maestro è l'uomo di azione, ed agire non si può senza una fede; lo scienziato è l'uomo del pensiero, e nettamente pensare non è possibile senza aver prima liberato il proprio animo da tutti i sentimenti e le passioni, eccetto che dall'amore del vero.

Ora questa grande azione della scuola è un fatto reale, positivo, accertato? E poi che cosa intendesi per *scuola?* di quale *scuola* si vuole parlare? della scuola *primaria*, di quella *media* o di tutto l'ordinamento scolastico?

Perchè, a discorrere così senz'altro di *scuola*, si corre il pericolo di trattare d'istituzione immaginaria, che nella realtà non esiste.

La *scuola* infatti non solo dura un periodo di anni che è molto *breve* per rispetto all'intero processo educativo dell'individuo e molto *vario* secondo le condizioni sociali ed economiche degli alunni, non solo occupa alcuni *mesi* dell'anno e poche *ore* del giorno, ma, per il fatto stesso che essa agisce non su uno, ma su molti alunni, e che è diretta non da *un solo* insegnante, ma da parecchi, esercita un'azione educativa altrotelica molto relativa sui singoli scolari.

L'*educazione scolastica* è soltanto un momento dell'intero processo educativo e non puo essere compresa se non in rapporto a tutto il processo dell'educazione. E la frase del Leibnitz è assolutamente esagerata, quando è presa nel suo stretto significato.

Il Compayré ha intuito che il concetto dell'educazione non poteva restringersi all'educazione diretta e deliberata, ma non ha tesoreggiato i diversi fattori dell'educazione ad integrare il concetto organico di una educazione compiuta.

l'economia ideale. E la scuola può riuscire un avviamento a questa *auto-educazione* (1).

23. Riepilogo.

§ 92. Riepilogando: noi possiamo dividere il processo dell'educazione generale in educazione naturale ed educazione artificiale. L'educazione naturale si suddivide in fisica e sociale. L'educazione artificiale è una continuazione dell'educazione naturale, un'estensione ed un'accelerazione del processo naturale. L'elemento distintivo e la caratteristica speciale dell'educazione artificiale è il *telismo* applicato alle finalità educative. E quindi la *teleologia pedagogica* costituisce parte importante dello studio dell'educazione artificiale. Il concetto di fine entra nell'educazione altrotelica, o quella che è diretta dagli altri, e nell'educazione autotelica, o quella diretta da se stesso.

Dalla descrizione e dall'analisi del processo dello sviluppo individuale deriva che l'educazione artificiale deve considerarsi come l'estensione e la continuazione di un processo già iniziato e che quindi essa non deve cercare di discostarsi dai processi dell'educazione naturale.

Può dapprima sembrare che il tentativo cosciente di educare un uomo abbia per iscopo di volersi sovrapporre e sostituire al processo della natura. Sembra quasi che si pretenda

(1) La scuola agendo non su uno, ma su parecchi alunni, diminuisce negli *effetti* l'azione dell'educazione altrotelica del maestro sugli alunni ed aumenta invece necessariamente il potere dell'educazione autotelica dei singoli scolari. Nella scuola infatti l'azione dell'educazione altrotelica diminuisce in *intensità* quanto aumenta in *estensione*. La scuola è un'estensione dei benefici dell'educazione altrotelica da uno a parecchi alunni con diminuzione d'intensità dell'azione educativa altrotelica su ogni singolo alunno. Ed anche solo per questo fatto la scuola rappresenta una grande rivoluzione nell'educazione. Aggiungendosi alla famiglia, agendo su parecchi individui, riunendo parecchi alunni, sostituendo gradualmente all'azione di un solo maestro per una sola classe quella di parecchi maestri secondo le varie discipline, la scuola opera una profonda modificazione nel sistema educativo, attenuando sempre più il potere diretto dell'educazione altrotelica, aumentando gl'influssi dell'educazione naturale-sociale e rendendo necessaria da parte dei singoli alunni, per il loro individuale vantaggio, l'*educazione autotelica*. Ogni forma di educazione collettiva tende sempre a diminuire l'educazione altrotelica. E però anche sotto questo rispetto i problemi della didattica scolastica vengono ogni dì più assumendo nuovo carattere e nuova importanza non preveduta nei tempi passati. Alla qual cosa poco badano alcuni ardenti herbartiani che si ostinano a ripetere i precetti della didattica dell'Herbart senza avvertire le modificazioni profonde che si vanno introducendo negli ordinamenti scolastici da un secolo a questa parte. Il merito grande dell'Herbart sta nell'aver fatto dell'*istruzione* il mezzo più potente dell'educazione nella *scuola*.

di dirigere e di controllare lo sviluppo delle forze congenite dell'educando, e quasi di volersi apertamente opporre all'antico principio del fatalismo pedagogico, mediante una fede cieca ed illimitata nei risultati dell'educazione altrotelica, che, con termine dispregiativo, è stata anche denominata *educazionismo.* E quindi l'educazione altrotelica trovasi informata da due principii opposti: uno, secondo il quale l'opera dell'educazione intenzionale altro non dovrebbe essere se non una riproduzione dell'educazione della natura; l'altro, secondo cui l'opera dell'educazione deliberata dovrebbe tendere a sovrapporsi, a sostituirsi all'educazione della natura, annullandola.

La prima tendenza si riassume nel grido lanciato da G. G. Rousseau: *ritorniamo alla natura*; l'altro nel monito del Leibnitz: *datemi in mano l'educazione ed io cangerò la faccia al mondo*; tendenze unilaterali ed esclusive ambedue. Nell'educazione artificiale ogni azione ed ogni processo non è una semplice riproduzione dell'azione naturale, ma si può invece considerare come la resultante della fusione del processo naturale col processo telico.

E quindi il funzionamento dell'educazione dovrebbe consistere nel sottoporre al controllo dell'intelligenza ogni fattore del processo naturale e di quello artificiale e nel dirigerli ambidue verso il fine comune di produrre il più elevato tipo individuale e sociale che si possa mai concepire.

Studiare le basi biologiche e quelle sociologiche, i fondamenti naturali e quelli economici del fatto dell'educazione è illuminare il processo educativo, è rendere cosciente l'evoluzione dell'educazione, è preparare la via alla forma più alta del processo educativo, consistente nell'avviare *l'educando ad essere l'educatore di se stesso.*

L'ultimo termine dell'evoluzione individuale e sociale è infatti il SELFGOVERNMENT (1).

---

(1) Così l'ANGIULLI nello scritto *La filosofia positiva e la pedagogia* (Napoli, 1872): « Mediante l'educazione e l'istruzione positiva, l'uomo acquista coscienza della legge, che presiede all'evoluzione della vita, e scopre il segreto della lotta che travaglia l'esistenza, e con ciò stesso egli è posto in condizione di poterla superare non solo rispetto agli esseri inferiori ed alle forze della natura, ma anche dentro di se stesso e verso l'altro uomo; egli prende nelle sue mani la direzione dei suoi destini, raggiungendo il principio del *selfgovernment.* Così la filosofia positiva si attua come pedagogia positiva e come politica positiva e può risolvere il problema dell'educazione ed il problema sociale » (pag. 30).

Capo III.

Elementi particolari che rientrano nella nozione di educazione.

Sommario: 1. Necessità di analizzare gli elementi particolari che rientrano nella nozione di educazione - 2. Origine della parola educazione - 3. Etimologia della parola educazione - 4. Significato della parola educazione nella storia - 5. La parola educazione ed i termini affini - 6. Educazione ed allevamento - 7. Educazione ed ammaestramento - 8. Addomesticamento - 9. Educazione e coltivazione - 10. Educazione generale ed educazione professionale - 11. Pedagogia ed educazione.

1. Necessità di analizzare gli elementi particolari che rientrano nella nozione di educazione.

§ 93. Dopo aver dimostrato come la dottrina dell'evoluzionismo critico integrata col marxismo critico sia la sola dottrina, la quale possa dare origine ad un concetto organico e positivo dell'educazione, cercheremo ora di stabilire la nozione dell'educazione, rilevandola dalla parola stessa e dal significato che ad essa è stato attribuito presso i diversi popoli.

La parola educazione ha significato esatto nella sostanza, ma vario nei confini e nelle determinazioni (1).

Per conoscere il significato preciso del concetto espresso dalla parola educazione, è necessario richiamare alla memoria tutti gli elementi particolari che rientrano nella nozione di educazione.

Questi elementi sono varî e non sono stati sempre compresi sotto il concetto di educazione, al quale è stato, secondo i diversi popoli ed i diversi tempi, attribuito un significato piuttosto che un altro ed un'estensione minore o maggiore.

Affinchè dal confronto dei significati diversi attribuiti alla parola educazione, possa risultare la nozione generale dell'educazione, ci conviene passare in rassegna questi significati, riferendoli alle condizioni dei tempi nei quali vennero adoperati, ricercare i tratti comuni che essi hanno fra loro ed indagare se sia possibile addivenire ad una nozione generale dell'educazione, facendo tesoro di tutti gli elementi di cui essa si è

(1) Cfr. *Dizionario illustrato di pedagogia*, diretto dai professori A. Martinazzoli e L. Credaro, voce « Educazione ».

andata nei diversi tempi arricchendo, o se sia invece preferibile restringere il concetto di educazione soltanto ad alcuni elementi. E' ovvio però che, ricercando l'estensione data alla nozione di educazione presso un popolo, non si esaurisce il concetto dell'educazione presso quel popolo, ma si dichiara soltanto il significato da esso attribuito alla parola educazione, significato che certamente influisce sul sistema di educazione presso quel determinato popolo, anzi ne dà la caratteristica, ma non esaurisce il concetto di educazione, quando si voglia determinare il processo e lo sviluppo dell'educazione presso quel popolo.

Chi studia e scrive insomma la storia dell'educazione presso un popolo non può prescindere dal significato attribuito nel linguaggio di questo popolo alla parola suddetta, anzi questo significato deve avere come norma e guida per la conoscenza dell'indirizzo educativo seguito da quel popolo, ma egli non potrà limitarsi ad esporre la storia dell'educazione, assegnando a questa parola il significato attribuitole dal popolo stesso, anzi deve integrarlo nella nozione generale dell'educazione. Altro è quindi il significato attribuito da un determinato popolo alla parola educazione, altro è il concetto dell'educazione presso lo stesso. Ma la conoscenza degli elementi contenuti nel concetto di educazione, secondo il significato a questo concetto attribuito dalla lingua di un popolo, giova ad indicare la prevalenza data a questi elementi presso lo stesso nel sistema di educazione. Se nella lingua latina, p. es., da cui la parola educazione ci è pervenuta, *educatio* vale allevatura e riguarda principalmente la nutrizione e quegli altri mezzi di ordine materiale e fisiologico, con i quali si possono tirar su i bambini sani e robusti, ciò vuol dire che nel sistema di educazione i romani davano la prevalenza a quella che si suol denominare *educazione fisica;* ma non implica, per chi studia l'educazione presso i romani, di limitare il concetto dell'educazione soltanto all'allevamento del corpo, sebbene il significato attribuito dai latini alla parola educazione gli giovi di norma per la conoscenza dell'indirizzo che era dato prevalentemente all'educazione presso i romani. Ciò rende manifesto come ai diversi popoli sfugga il vero concetto dell'educazione, il quale può venir compreso soltanto da chi riunisca i varî elementi onde consta la nozione dell'educazione, li confronti fra loro, li pu-

rifichi da ogni elemento estraneo e pervenga così, con metodo comparato, alla nozione generale dell'educazione (1).

Dalle cose anzidette deriva che la conoscenza del significato attribuito alla parola *educazione* presso un popolo non solo giova come norma per la conoscenza dell'indirizzo educativo presso quel popolo, ma porge anche elementi preziosi per la formazione della nozione generale dell'educazione. Infatti si potranno da un concetto organico dell'educazione scartare o in esso far rientrare questi elementi, ma di essi si dovrà pur tener conto e gli stessi serviranno per i confronti e le comparazioni. Il significato quindi attribuito alla parola educazione presso i diversi popoli offre elementi per la costruzione del concetto logico dell'educazione, per la definizione della medesima.

Da ciò deriva inoltre che, mentre la conoscenza dei concetti dell'educazione presso i diversi popoli serve per la formazione della nozione generale dell'educazione, l'esistenza della parola *educazione* o di altra che lè corrisponda nelle diverse lingue e la conoscenza del significato ad essa attribuito giovano a chi voglia addentrarsi nell'analisi del concetto della medesima, secondo l'estensione ad esso data nei diversi popoli. Dalla differenza della scelta dei significati dell'educazione si può poi indagare anche il grado di civiltà di un popolo di cui l'educazione è fatto importante, essendo oggi la filologia comparata un grande ausiliario della storia e dell'etnologia. Sebbene parziali quindi siano o possano essere i concetti dell'educazione presso i diversi popoli, non pertanto la loro conoscenza è molto importante per lo studio della nozione generale dell'educazione. Ma, poichè questi concetti vengono trasmessi

(1) Ciò aveva intuito sin dal 1817 Jullien de Paris, che, nello scritto che ha per titolo *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, si esprimeva così: « La scienza dell'educazione, come tutte le altre scienze e tutte le arti, si compone di *fatti* e di *osservazioni*. Sembra dunque necessario formare per questa scienza, come è stato fatto per le altre branche delle nostre conoscenze, delle collezioni di fatti e di osservazioni tolte dalle tavole analitiche, che permettano di avvicinarli e di confrontarli per dedurne dei principî certi, delle regole determinate, affinchè l'educazione divenga una scienza positiva, invece di essere abbandonata alle vedute ristrette e limitate, ai capricci ed agli arbitrî di coloro che la dirigono e di essere deviata dalla linea diritta che deve seguire. Le ricerche sull'anatomia comparata hanno fatto progredire la scienza dell'anatomia; ugualmente le ricerche sull'educazione comparata debbono fornire dei mezzi nuovi per perfezionare la scienza dell'educazione ».

attraverso la lingua, cioè attraverso le parole, mediante le quali si sono voluti esprimere i complessi dei fatti compresi nel concetto di educazione, la conoscenza di queste parole ed il significato alle medesime attribuito serve ad introdurci nella ricerca degli elementi onde consta la nozione generale della educazione.

Ora, se noi consideriamo che quasi tutte le lingue hanno avuto delle parole con le quali hanno espresso il complesso dei fatti secondo i diversi popoli compresi nel concetto di educazione, se noi consideriamo anche che quasi tutti i popoli hanno avuto un concetto, sebbene parziale, dell'educazione, e che questo concetto può da noi essere conosciuto, noi dobbiamo ammettere pure che la conoscenza del concetto che dell'educazione aveva un determinato popolo, mentre è elemento per la formazione della nozione generale dell'educazione, è guida e norma per lo studio del fatto dell'educazione presso quel popolo. Dovendo spiegare insomma il fatto dell'educazione presso un popolo non siamo costretti a partire del tutto dall'anticipazione del concetto che noi abbiamo dell'educazione, ma, pur essendo necessaria l'applicazione del nostro concetto dell'educazione per comprendere bene lo sviluppo della medesima, non pertanto noi nel nostro studio abbiamo per guida il concetto che il popolo stesso aveva dell'educazione e la conoscenza di questo concetto non può non giovarci nello studio dei fatti educativi.

Per tal riguardo, dopo che dal confronto dei parziali concetti dell'educazione secondo i diversi popoli, noi siamo addivenuti ad una nozione generale della medesima, questa possiamo portare come guida nello studio del fatto dell'educazione presso i diversi popoli, notando subito le deficienze concettuali e reali del fenomeno educativo, Così, p. es., mentre il concetto dell'educazione avuto dal primitivo Cristianesimo porge elementi allo studio della nozione generale dell'educazione, questa nozione, da parte sua, giova all'apprezzamento dell'educazione cristiana, facendone subito rilevare le deficienze e le parzialità.

La parola *educazione*, tale quale noi la troviamo nella lingua italiana, ha, nell'uso comune di nostra lingua, un significato ristretto ed angusto: quello del procedere verso tutti con modi urbani. Ed educata si appella quella per-

sona che procede verso tutti ed in ogni occasione con modi civili e cortesi. L'educazione in questo caso verrebbe in qualche modo a confondersi con la pratica del galateo. Educato è colui che conosce ed applica verso tutti le regole del galateo; ineducato invece chi le ignora, o, teoricamente conoscendole, non ha saputo assimilarsele come abiti di vita. Se l'educazione dovesse a ciò restringersi, sarebbe per vero ben poca cosa. Difatti, se, nell'uso comune, la parola educazione, ha simile significato, ne ha però accanto ad esso uno di maggiore importanza. Il procedere con modi gentili costituisce uno degli elementi dell'educazione, uno degli aspetti della medesima; è piuttosto uno degli effetti dell'educazione, l'effetto esteriore, quello, cioè, che più colpisce i sensi, specialmente delle persone volgari. Ed il popolo, abituato a giudicare dalle apparenze e dagli effetti esteriori, riduce tutto il processo dell'educazione agli effetti più appariscenti della medesima, trascurandone tutto lo sviluppo ed il complesso delle altre conseguenze che essa produce. Ma da una parte l'etimologia della parola educazione, dall'altra i significati che sono ad essa stati attribuiti, ne daranno il concetto compiuto.

2. Etimologia della parola *educazione.*

§ 94. La parola educazione deriva dal latino *educere*, formata dal verbo *ducere*, che significa trarre fuori, condurre, svolgere, e dal prefisso *e* che ha il significato di *da*: quindi *educere* quasi *trarre fuori da, svolgere da*. Secondo dunque il suo significato etimologico, la parola educazione vale svolgimento, cioè traduzione in atto di potenze, di attività. Secondo l'etimologia della parola, l'educazione è infatti l'arte che trae dal fondo dell'essere tutto ciò che esso contiene per trasportarlo alla luce ed alla vita, che ne sviluppa nel tempo stesso tutte le potenze, che aiuta il suo slancio verso il suo fine ed in una parola l'eleva. La radice *duc* del verbo educere non è esclusiva della lingua latina, ma si ritrova nella primitiva lingua indogermanica, dal cui ceppo la lingua dei latini è derivata. Dalla radice indo-germanica *duc* derivò non solo il latino *ducere*, ma anche il gotico *thiuan* ed il tedesco *erziehen* che significa educare. Difatti il verbo *erziehen* è formato dal verbo *ziehen*, che significa *trarre*, e dal prefisso *er* che significa *da*, e *ziehen* dalla radice *zug* originariamente *tug*, *tuk*, *duck*.

Le parole *erziehen*, *educere* sono di origine indo-germanica e valgono ambedue *svolgimento*.

3. Significato della parola educazione nella storia.

§ 95. Presso i popoli latini però la parola *educatio* vale allevamento e si riferisce soprattutto alle funzioni di nutrizione e di allevamento; a quelle funzioni, cioè, che oggi da noi si comprendono con le parole igiene, educazione fisiologica. Quindi *educatus* è lo stesso che allevato, *educator* lo stesso che nutritore ed *educare* lo stesso che nutrire, allevare ecc. *Educit obstetrix*, dice Varrone, *educat nutrix*, *instituit paedagogus*, *docet magister* (1). Ma la nutrice ed il pedagogo dovevano lavorare intorno al medesimo soggetto ed in questo la vita del corpo riceve impulso, slancio e norma dalla vita del pensiero, come il pensiero riceve condizioni ed energia dalla vita del corpo, così doveva accadere che l'azione particolare dei due operatori spesso si mescolasse e confondesse, tanto più che non sempre nè da per tutto i due uffici erano rappresentati da due persone distinte. E però anche presso i romani la parola *educatio*, sebbene avesse il precipuo significato di allevamento, non per tanto alcune volte passò anche a significare l'educazione intellettuale e morale, quantunque i latini preferissero, per l'educazione della mente, adoperare la parola *institutio*. Questa parola venne poi usata per lungo tempo a significare l'istruzione, l'educazione dell'intelletto.

La parola educazione invece subì una trasformazione di significato, secondo i diversi tempi. E, se presso i romani indicò soprattutto l'allevamento, nel Medio-Evo significò piuttosto l'educazione dello spirito; e ciò in corrispondenza alle idee predominanti nelle due epoche. Nel significato che generalmente oggi si attribuisce alla parola educazione, si può dire che essa sia relativamente nuova nel linguaggio moderno ed è venuta dopo il Rinascimento e la riforma del metodo nelle scienze.

Il Compayré nota infatti, al principio del suo *Corso di pedagogia*, che il Montaigne (*Saggi*) non adopera la parola educazione che una sola volta nella frase famosa: « Io accuso ogni violenza nell'educazione di un'anima tenera che si alleva per l'onore e per la libertà ». Solamente dal secolo XVII in poi in Francia la parola educazione entrò nel linguaggio comune per indicare l'arte di educare gli uomini. Tutti i dizionari francesi-latini del secolo XVI traducono la parola la-

(1) Non Marcell.

tina *educatio* con *nourriture*, *nourrissement*, *institutio*. Ma dai primi anni del secolo XVII si trova nei dizionari (Pierre Canal, Nicote, Catgrave) la parola educazione sia sola, sia soprattutto in questa espressione: « *éducation et nourriture* ». Questa menzione nei dizionari pubblicati tutti al principio del secolo XVII prova bene che la parola era stata adoperata dagli scrittori della fine del secolo XVI. La formazione della parola era del resto molto naturale, poichè essa non è che la trascrizione del latino *educatio*. Oggi la parola educazione viene nelle diverse lingue adoperata in varî sensi e soltanto dalla dottrina dell'evoluzione è delegata a rappresentare un organico concetto scientifico dell'educazione stessa.

Ma — ben osserveremo col Letourneau (1) — se si abbraccia con un solo colpo d'occhio l'evoluzione pedagogica attraverso le fasi dello svolgimento sociale, si vede che dapprima per lungo tempo l'educazione si limita ad una semplice preparazione utilitaria ed è soprattuto *educazione fisica*, poi assume una *direzione morale*, e finalmente prende un *indirizzo intellettuale*. Queste tre fasi — fisica, morale ed intellettuale — corrispondono abbastanza bene allo svolgimento dell'individuo attraverso l'esistenza umana e dell'umanità attraverso i secoli.

La parola educazione ed i termini affini.

§ 96. Nel più ampio senso della parola, l'educazione consta di tutti gl'influssi che vengono esercitati sugl'individui dalla culla alla tomba e che contribuiscono a modificare la natura primitiva dell'uomo, sempre più adattandolo alle condizioni di vita naturale e sociale nelle quali egli sviluppa la sua esistenza.

In questo primo significato l'educazione appartiene a tutti gli esseri e comprende tutte le forme possibili di educazione diretta o indiretta, cioè d'influenza ed azione modificatrice. In questo senso l'educazione viene considerata come il complesso dei mezzi che contribuiscono a modificare un essere in vista del suo fine naturale o artificiale; ed è stata definita come un complesso d'influssi esercitati dalla natura, dalla società (aggregati, e gruppi sociali) e dagli educatori sull'essere educando, come un sistema di forze più o meno rigide (influssi della natura, della società, ecc.) applicato ad un sistema di resistenze più o meno forte (individuo educando). Gli è in questo

(1) Cfr. *L'évolution de l'éducation*, pag. 574.

senso lato che si può parlare dell'educazione degli animali, ed anche di quella delle piante, perchè tanto sugli animali quanto sulle piante si esercitano le azioni della natura esteriore ed anche le opere degli uomini; ed è in questo senso che si può pure discorrere dell'educazione generale di un popolo, di una società, di una razza.

Ma questo concetto dell'educazione è troppo esteso e racchiude in sè tutto il complesso delle forze modificatrici dell'individuo e viene a confondersi, in certo qual modo, con l'evoluzione in generale.

Di qui deriva, pur accettando il concetto generale dell'educazione, la nècessità di adoperare dei termini più appropriati, che possano dar meglio la indicazione di nuclei di fatti che si collegano al fatto generale dell'educazione, ma che pur dallo stesso, per caratteri peculiari, si distinguono.

Una delle principali differenze che si notano fra gli esseri inorganici e gli organici consiste nel fatto che solamente questi ultimi vanno soggetti ad una continua mutazione interna e ad un progressivo sviluppo, la cui durata è relativa alla complessità dell'organismo dell'individuo. Quanto più sviluppato è l'organismo, quanto più differenziate, svariate e complesse sono le funzioni sue, quanto maggiore è la plasticità, l'adattabilità e la variabilità degli individui, tanto più lunga è la durata del periodo dello sviluppo nell'individuo.

Ora fino a che l'individuo non ha raggiunto la maturità del suo sviluppo, è quasi impotente a provvedere a se stesso ed ha quindi bisogno degli altri. Questo bisogno, grandissimo nei primi periodi dello sviluppo, diminuisce sempre più a misura che l'individuo si avvia a raggiungere la maturità inerente alla vita peculiare della sua specie e si prepara a conservare da sè la sua esistenza. La durata di questo bisogno è poi relativa alla complessità dell'organismo fisio-psichico dell'educando.

5. Educazione e allevamento.

§ 97. Il complesso degli atti, per cui all'individuo viene agevolato il raggiungimento della maturità, cioè della indipendenza e della sufficienza di sè, si chiama *allevamento*, che dal Kant è stato definito come l'insieme delle precauzioni dei genitori, perchè i loro figli, abbandonati a se stessi, non facciano uso delle proprie forze in modo a loro dannoso.

L'allevamento rientra nel fatto universale dell'educazione, come la specie rientra nel genere; anzi di esso costituisce un

particolare aspetto o fatto. E per vero, mentre *l'educazione in senso lato* comprende la cura, la protezione, la somministrazione degli alimenti, la difesa, e quindi l'azione sociale, l'azione degli educatori, l'impartimento delle cognizioni, l'azione diretta e deliberata, l'elevazione della vita morale; *l'allevamento* riguarda solamente tutto il complesso di quelle azioni che giovano a proteggere ed a curare l'individuo ed a tirarlo su sano e robusto; l'allevamento si riferisce quindi specialmente alle funzioni di nutrizione ed a quelle di protezione (1).

Allevare val quasi tirar su, crescere; educare importa non solo tirar su e crescere, ma anche tendere verso uno scopo, migliorare l'esistenza. Nell'allevamento vi sono soltanto elementi di difesa e di protezione; nell'educazione invece elementi anche di miglioramento e di perfezionamento. L'allevamento accomuna l'uomo all'animale, tanto l'uno quanto l'altro avendo di esso bisogno; l'educazione invece, nelle sue fasi più alte, è elevata opera spirituale, appartenente soltanto all'uomo. E solamente in questo senso si deve comprendere il pensiero del Kant, che l'uomo può diventare uomo soltanto per opera dell'educazione. In questo caso la parola educazione viene intesa nel suo significato più alto, come elevazione della vita morale degli individui.

6. Educazione e ammaestramento.

§ 98. In alcuni animali superiori all'allevamento si aggiunge un processo speciale, cioè *l'ammaestramento* o *addestramento*, il quale si ha quando ai giovani animali per mezzo di un conveniente ed adeguato tirocinio, si fanno acquistare delle attitudini speciali, che li rendono capaci di un determinato lavoro. L'addestramento è un fatto, che, raro nella vita naturale degli animali, si verifica specialmente nello stato domestico di alcune specie di animali, quando, cioè, l'uomo abitua il giovane animale, per mezzo di lungo esercizio e di frequenti ripetizioni degli stessi atti, a compiere certe azioni che sono di giovamento, di utilità e di diletto più all'uomo che addestra che all'animale che li compie. Così vi sono i cani, i cavalli, le scimmie, i pappagalli, gli elefanti ammaestrati. E possono anche in questo senso ammaestrarsi gli uomini ad alcune speciali azioni,

(1) Chi pone una distinzione assoluta fra allevamento ed educazione non concepisce l'educazione come un processo universale, ma come un fatto speciale dell'uomo.

come al funambolismo, ai giuochi dei saltimbanchi, agli esercizi di forza e di destrezza ecc. Il Lindner nota anzi che spesso gli uomini adulti si giovano degli adolescenti per far loro compiere a proprio vantaggio alcuni uffici, e così fanno loro acquistare certe *abilità* (1).

A differenza dell'educazione in senso ristretto, l'ammaestramento non richiede una viva partecipazione della coscienza dell'individuo che viene ammaestrato, ma una certa docilità, sottomissione ed obbedienza nel compiere gli atti che l'individuo che ammaestra vuole che si facciano. L'educazione ha la sua ragione di essere e la sua forza nella natura, nella costituzione, nei bisogni primitivi dell'essere che modella; l'ammaestramento invece spesso fa violenza ad una natura sulla quale non ha alcun potere, perchè non ha alcun rapporto con i suoi istinti, come non ne ha col suo destino.

L'ammaestramento spesso è la conseguenza dell'assoggettamento. Chi ammaestra assoggetta a sè altri individui con lo scopo di abituarli a fare degli atti che sono utili a lui, al quale gl'individui ammaestrati servono di strumento. Ed in questo anche l'addestramento si differenzia dall'educazione; chè questa mira all'autonomia dell'individuo educando, quello al puro automatismo.

L'allevamento e l'addestramento quindi, sebbene siano termini affini a quello di educazione e rientrino nel fatto universale educativo, non pertanto hanno caratteri così esclusivamente proprii che possono agevolmente esser distinti dal fatto dell'educazione strettamente inteso.

L'allevamento e l'ammaestramento sono comuni agli animali ed agli uomini; l'educazione in senso ristretto è esclusivamente dell'uomo. Per mezzo dell'allevamento e dell'addestramento si agevola all'individuo la conservazione del proprio essere e l'esercizio di alcuni atti; per mezzo dell'educazione l'uomo viene reso suscettivo di miglioramento e di perfezionamento.

L'allevamento conserva la specie, l'educazione migliora gl'individui e contribuisce al perfezionamento della specie. Gli animali, mediante l'allevamento, si conservano, pur rimanendo per lungo periodo di tempo sempre gli stessi, incapaci,

(1) Cfr. G. A. Lindner, *Pedagogia generale*, pag. 6.

come sono, di progresso; l'uomo, mediante l'educazione, dalle barbarie primitive, è assurto alla civiltà ed ha aumentato continuamente così in estensione come in intensità il regno di questa.

La distinzione fra allevamento ed educazione venne acutamente notata dal Kant nella introduzione al suo trattato sulla pedagogia, che s'inizia appunto con queste parole: « L'uomo è la sola creatura che abbia bisogno di essere educata »; e nell'educazione il Kant comprende *l'allevamento* (o mantenimento e conservazione), la *disciplina* (o governo) e l'*istruzione* associata all'educazione propriamente detta.

§ 99. Ma l'animale per essere addestrato o ammaestrato ha prima di tutto bisogno di essere *addomesticato*, cioè di essere sottratto alla vita libera e selvaggia e di essere assoggettato alla vita di colui che vuole ammaestrarlo.

7. Addomesticamento.

L'*addomesticamento* è l'adattamento ad una forma di vita diversa da quella primitiva. Esso presuppone quindi due termini, differenti fra loro, di cui l'uno (l'ammaestrato) viene sottoposto all' altro (l' ammaestratore). · Nell' addomesticamento si ha dunque l'assoggettamento di due o più esseri ad altri esseri di natura superiore o più forte. Questi ultimi traggono. in servitù i primi, sottomettendoli ed abituandoli alle forme ed alle condizioni di vita che sono loro proprie. Così si addomesticano alcune specie di animali, i quali, per mezzo dell'addomesticamento, subiscono delle modificazioni anche nelle forze del loro organismo e nei loro organi: modificazioni che si trasmettono di generazione in generazione e si connaturano alla natura stessa delle specie modificate. In senso lato si possono addomesticare anche gli uomini, quando dalla libertà di uno stato ritenuto selvaggio, o meglio diverso o contrario ad un altro, si assoggettano alle condizioni ed alle forme di un altro stato imposto da uomini più forti, perchè non è da trascurarsi che l'addomesticamento è assoggettamento, e l'assoggettamento presuppone esseri più deboli ed esseri più forti. Questi ultimi adattano alle loro condizioni di vita e sottopongono al loro dominio gli esseri più deboli. Anche nell'educazione si riscontra lo stesso procedimento, soltanto che nell'educazione intesa in senso elevato, l'assoggettamento dell'educando non avviene tanto per forza o per comando, quanto per un fascino irresistibile che l'educatore, cioè l'essere più forte, esercita

sull'educando cioè sull'essere più debole. L'educazione presuppone inoltre sempre un contenuto morale e sociale, l'addestramento e l'addomesticamento possono anche da esso prescindere. Il fine dell'educazione in senso ristretto è sempre etico, i fini dell'addestramento e dell'addomesticamento possono anche essere immorali. In alcune famiglie, p. es., — avverte il Cesca — non soltanto manca del tuttò l'educazione, ma spesso questa si muta nel suo opposto, nell'addestramento all'immoralità, quando la vita licenziosa, disonesta e delittuosa dei genitori li rende esempio di mal fare e li trasforma in corruttori della prole, che, contro sua voglia, e persino senza che se ne accorga, è avviata al vizio ed al delitto (1). Ma la principale differenza tra l'educazione e l'addestramento e l'addomesticamento consiste in ciò che l'educazione trae la sua forza dalla costituzione fisio-psichica e dalla trasformazione degl'istinti primitivi dell'educando; essa non crea *ex nihilo*; essa non fa che svolgere il fondo originale d'inclinazione e di tendenze fisiche, intellettuali e morali che sono nell'essere in formazione; l'addestramento, p. es., quello dei pappagalli e dei cani sapienti, degli uomini lottatori, ecc., e l'addomesticamento, come quello di alcune specie di animali, cani, gatti, ecc., fanno violenza alla natura primitiva degli esseri o delle specie che si addomesticano, perchè non hanno alcun rapporto con i loro istinti, come con la loro destinazione, la quale li porta verso lo stato libero.

« L'uomo viene al mondo rozzo, ignorante ed allo stato selvaggio. Selvaggio aborre dalla società ed ama la libertà; ignorante non comprende nulla di quanto lo circonda, nè sa quindi servirsi delle altrui forze per i propri fini; rozzo rimane lontano dallo sviluppo della società nella quale dovrà vivere. Per mezzo dell'istruzione egli si libera dall'ignoranza e dalla conseguente rozzezza; l'educazione spoglia l'uomo della sua selvatichezza. Chi non è stato istruito — dice il Kant — è rozzo ed ignorante; chi non è stato sottoposto a disciplina è selvaggio. Ed il grande filosofo di Konisberga continua: « Il difetto di disciplina è maggior male del difetto di cultura; perchè a questo si può riparare anche più tardi, mentre la selvatichezza non si può più vincere; un errore di disciplina non si

(1) C. Cesca, *Principî di pedagogia generale*, pag. 64.

corregge più ». Ora l'essere umano può essere, con processo meccanico, adattato alla vita sociale, come avviene di alcune specie di animali, che l'uomo dallo stato selvaggio ha cercato di addomesticare per servirsene per i suoi fini, e può, anzi deve essere sviluppato per se stesso, affinchè consegua quel grado di perfezione che gli permetta di partecipare coscientemente al miglioramento della vita sociale. Nel primo caso l'uomo è anch'esso addomesticato, assuefatto all'ambiente nel quale vive; nel secondo caso è educato nel vero e proprio senso della parola. Per mezzo dell'educazione l'uomo non solo si assuefà a vivere nel consorzio umano, ma si abitua a regolare le sue azioni secondo alcuni principii fissi e costanti desunti dalla morale, a rendersi migliore, a coltivare se stesso (1).

Quindi l'educazione differisce anche in questo dall'addomesticamento che essa costituisce un processo superiore, che è penetrato da una più elevata idealità. L'addomesticamento è un fatto meccanico; l'educazione è un fatto altamente cosciente, l'uno mira ad adattare l'essere ad un ambiente in vista di un fine dell'addomesticatore, l'altra mira ad elevare l'essere umano dandogli coscienza di sè ed illuminandolo, affinchè possa poi da se stesso conseguire il fine dell'esistenza. Ciò che soprattutto l'educazione si adopera infatti a sviluppare è la *personalità*, è il potere di padroneggiare se stesso nell'azione ed attraverso la passione, è la coscienza di sè. Se l'educazione — così il Guyau — ha realmente per scopo di mettere in opera tutte le attività umane, il migliore mezzo che essa possa adoperare è di condurle tutte alla riflessione per essere tutto intero se stesso; bisogna infatti vedersi e sapersi tutto intero, bisogna comprendere il proprio prezzo ed il proprio valore, sentire la propria dignità: così intesa, l'educazione non è in fondo che *l'impossessarsi del proprio io* (2).

8. Educazione e coltivazione.

§ 100. Vi è stato anche chi ha chiamato l'educazione una vera *coltivazione*, e si è quindi discorso di *ominicultura*, cioè di coltivazione di uomini. Ma l'educazione non può essere denominata coltivazione che in un senso molto vago ed indeterminato.

(1) Secondo il Kant « l'uomo non è da natura nè buono nè cattivo moralmente, perchè da natura non è un essere morale, ma lo diventa solo quando (per mezzo dell'educazione) ha acquistato i concetti di dovere e di legge ».

(2) Cfr. GUYAU, *Morale anglaise contemporaine*, pag. 307.

soldato, nè magistrato, nè sacerdote: innanzi tutto sarà uomo ». E però si vede come sia un errore di avvicinare l'una all'altra, come due parti di un solo soggetto, l'*educazione generale* e l'*educazione professionale.*

9. Educazione generale ed educazione professionale.

§ 101. E' necessario stabilire fra queste due forme di educazione una netta distinzione: l'educazione generale mira a formare l'uomo, l'altra l'uomo adatto a compiere una speciale funzione nella società. La prima soltanto è educazione propriamente detta, l'altra è una cultura complementare, artificiale e speciale, corrispondente ad uno scopo determinato che non è di perfezionare l'individuo in se stesso, ma di fargli acquistare delle abilità speciali il cui esercizio possa assicurare all'individuo i mezzi di sussistenza ed una carriera. Ma, per acquistare il tecnicismo di una professione, occorre una preparazione ed uno speciale tirocinio: preparazione e tirocinio che non rientrano nel concetto determinato di educazione, in quanto non sono nè l'uno nè l'altra illuminati da nessuna idealità morale. La preparazione ad un ufficio comprende tutto l' insieme di cultura generale e speciale che si richiede per compiere una determinata funzione. Il tirocinio poi (*o apprentissage*, come dicono i francesi), comprende tutti quegli atti che si debbono ripetutamente compiere per addestrarsi ad esercitare una determinata funzione. Preparazione professionale, educazione professionale, tirocinio professionale, sono tutte cose che s'integrano e si compiono a vicenda e tutte insieme costituiscono la compiuta formazione del professionista, cioè dell'uomo che si specializza nell'esercizio di una determinata funzione sociale.

Il Rousseau, nel 1° libro dell' *Emilio*, accennando all'educazione generale ed a quella professionale, così si esprime: « Nell'ordine sociale, nel quale i posti sono precisati, ciascuno deve essere educato per l'ufficio che esercita. Se chi è fatto per un posto ne esce non è atto più a nulla. L'educazione non è utile se non in quanto asseconda la vocazione dei parenti; in ogni altro caso è nocevole all'allievo, non fosse che per i pregiudizi da essa insinuatigli... Nell'ordine naturale, comune loro vocazione è lo stato di uomo, e chiunque sia bene educato per tale stato non può adempiere male quelli che vi si riferiscono. Poco m'importa che si destini il mio allievo alla spada,

o alla toga o alla stola. La natura lo chiama, prima che la vocazione dei genitori, alla vita umana ».

Anche l'Herbart sostenne che ufficio vero dell'educazione dovesse essere di formare degli uomini, dal momento che la destinazione sociale dell'uomo deriva dalle circostanze e dal caso e non può essere quindi preveduta nel periodo educativo.

Nella odierna concezione organica della società invece tutti gli individui sono chiamati ad esercitare una speciale funzione nell'organismo sociale, e però tutti dovrebbero mirare a specializzarsi nell'esercizio di una determinata professione che torni di utilità al consorzio sociale. Data questa concezione della società e delle finalità degl'individui nell'organismo sociale, si deve pur riconoscere che una compiuta educazione, la quale miri a sviluppare l'individuo ed a meglio prepararlo alla società, non può prescindere dal mirare alla destinazione ultima dell'educando nel consorzio sociale.

In questo senso il concetto generale di educazione comprende anche quello dell'educazione professionale, cioè della destinazione dell'educando nell'organismo sociale. « Ufficio della pedagogia oggi è d'indicare e spianare il cammino per la formazione del buon padre di famiglia, dell'intelligente operaio, del professionista illuminato, del funzionario cosciente, del savio statista, per l'educazione integrale dell'uomo e del cittadino. Per questo, monchi ed incompiuti debbono essere oggi nella nuova concezione organica della società e nella odierna concezione sociologica dell'educazione considerati i sistemi pedagogici, i quali o sostengono col Rousseau che bisogna educare per la natura, o negano affatto all'educazione, come l'Herbart, il diritto di occuparsi della destinazione ultima dell'educando, la quale si fa dipendere dal puro giuoco degli avvenimenti (1) ».

In questa guisa il concetto generale di educazione abbraccia, nella sua genericità, l'ordine biologico e sociale, e l'educazione in senso lato è la guida cosciente dell'individuo in formazione attraverso i meandri della esistenza umana per la sua illuminata preparazione alla vita sociale; di tal che dall'ar-

(1) Cfr. G. A. Colozza, *La pedagogia nei suoi rapporti con la psicologia e con le scienze sociali*, Napoli, 1904, pag. 22; Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart*, 1ª ediz., Roma, 1900, pag. 230.

monica coesistenza d'individui ben preparati alla società e dall'armonica cooperazione di tutte le classi sociali per il comune benessere, possa formarsi una società migliore, la quale superi lo stato attuale della società, se le nuove generazioni non debbono essere educate — come già ammoniva *Emmanuele Kant* — secondo lo stato presente della specie umana, ma secondo uno stato migliore, possibile in avvenire, cioè secondo l'idea dell'umanità e della sua ultima e naturale destinazione. I genitori ordinariamente educano i loro figliuoli solo per quel tanto che basti, perchè essi siano in armonia con la società presente, anche se questa è corrotta, e. con intendimenti grettamente *utilitari*, mirano alla sola educazione *professionale* dei loro figli; invece dovrebbero impartire ai figli un'educazione migliore, per rendere possibile una migliore condizione della società in avvenire. E' il miglioramento della società tutta quanta lo scopo finale dell'educazione, la quale quindi nelle sue più elevate idealità mira alla costituzione di una società superiore all'attuale, costituita da uomini migliori dei presenti.

10. Pedagogia e educazione.

§ 102. Un'ultima distinzione è necessario fare: quella fra *pedagogia* ed *educazione*. Molti scrittori di cose pedagogiche confondono la pedagogia con l'educazione, usando la parola *pedagogia*, quando si dovrebbe usare la parola *educazione* e viceversa.

Per es., il Niemeyer definisce l'educazione come « *l'arte* ed al tempo stesso la *scienza* di guidare la gioventù e di metterla in grado, con l'aiuto dell'istruzione, con la potenza della emulazione e dei buoni esempi, di raggiungere il triplice fine che assegna all'uomo la sua destinazione religiosa, sociale, nazionale ». Ma l'educazione non è un'arte, nè una scienza, essa è anzitutto un *fatto*, il fatto cioè dell'educare. La scienza e l'arte dell'educazione si chiamano scienza ed arte dell'educazione, che sono qualche cosa di diverso dal fatto dell'educazione. La scienza è lo studio metodico dei principî e delle leggi che governano l'educazione, l'arte è l'applicazione scientifica di questi principî e di queste leggi all'essere educando. Se invece di chiamarsi scienza ed arte dell'educazione si vorranno denominare con altro vocabolo, si denomineranno la prima *pedagogica* — vocabolo nella lingua italiana adoperato per la prima volta da Antonio Rosmini, per indicare esplicitamente

la scienza dell'arte dell'educazione — e l'altra *pedagogia*, che, come dalla stessa etimologia del vocabolo viene indicato (1), significa arte di condurre e di governare i fanciulli, cioè arte dell'educazione (2). Questa differenza tuttavia tra pedagogia e pedagogica non è avvertita ed è in generale poco osservata in Italia, benchè fatta già dal Rosmini e più espressamente dal Rayneri e poi da Ausonio Franchi, ma è stabilita e professata giustamente per uso comune in Germania (3).

La confusione tra le parole pedagogia, pedagogica ed educazione si accresce poi nelle storie dell'una e dell'altra cosa. L'*Histoire universelle de la Pédagogie del Paroz*, p. es., è tutta una continua confusione di una storia con l'altra. Basta por mente ai capitoli dove delinea il carattere della pedagogia inglese, della tedesca e della francese, da lui confusa con l'educazione. Pedagogia ed educazione, sebbene molti rapporti abbiano tra loro, sono cose del tutto distinte.

Difatti l'educazione esiste prima, e può sussistere ancora senza l'aiuto della scienza e dell'arte dell'educare. L'educazione è un fatto, cioè prima di essere un'arte ed una scienza. Essa è il fatto dell'educare, cioè dell'allevare le nuove generazioni, di dar loro abitudini ed abilità che non si posseggono per effetto della sola nascita, e del solo sviluppo spontaneo della vita. Essa è quindi il fatto della trasmissione delle esperienze dalla generazione adulta all'adolescente, e deve soprattutto mirare ad impedire che con gl'individui sparisca il progresso intellettuale, morale e tecnico ed a rendere possibile la conservazione e la trasmissione delle cognizioni e delle attitudini, per mezzo delle quali si ottiene la continuità e la progressività della cultura.

---

(1) Pedagogica, da παιδαγωγική, sottinteso τέχνη, vale arte ossia scienza del pedagogo; pedagogia, da παιδαγωγία, vale direzione, cura od opera pratica del pedagogo.

(2) L. A. Parravicini (*Manuale di pedagogia e metodica*, vol. I, pag. 1) insegna che pedagogia è la scienza dell'educazione umana e pedagogica è l'arte di educare, l'una ne stabilisce i principî razionali, l'altra addita i mezzi pratici.

(3) Già il Lambruschini toglieva la distinzione con considerare la pedagogia come arte e scienza nel medesimo tempo (*Guida dell'educatore*, pag. 3). Insisteva invece su tale distinzione nelle sue lezioni all'Università romana anche il compianto prof. Antonio Labriola, che per un trentennio dettò *etica e pedagogica* nell'Ateneo della capitale d'Italia.

Ma l'educazione è prima di tutto un fatto naturale e necessario: fatto naturale, perchè esiste in natura e si svolge anche senza la diretta partecipazione della coscienza degli interessati, per un processo naturale e spontaneo, che si chiamerà *istintivo*, come possiamo notare anche presso gli animali superiori e presso gli uomini primitivi, i quali istintivamente allevano la loro prole e la forniscono di alcune abilità proprie della loro specie, senza delle quali gli adolescenti perirebbero nella lotta per l'esistenza: fatto necessario quindi, come quello senza del quale gli animali e gli uomini non sarebbero preparati alla vita.

Si può discutere infatti sull'estensione del concetto espresso dalla parola educazione; ma intesa essa nel suo significato etimologico e scientifico si deve riconoscere che l'educazione è un fatto essenziale alla vita animale ed umana. Ed è fatto tanto essenziale che sino dai primordi della civiltà la riflessione dell'uomo si portò su esso, indagandone il valore ed il processo nel fine di apportarvi delle modificazioni che giovassero a dare un indirizzo più fermo e stabile al suo processo nelle generazioni dell'avvenire. Dal fatto quindi dell'educazione derivò la riflessione sul fatto stesso, e dalla riflessione la norma, il precetto, l'arte. L'arte dell'educare viene dopo il fatto dell'educazione e da questo si distingue. Il fatto è naturale, l'arte è... artificiale; è, cioè, un prodotto della riflessione umana. Il fatto procede pure e potrebbe procedere senza l'arte; l'arte non esisterebbe senza il fatto.

Si può discutere intorno agl'influssi dell'arte dell'educazione sul fatto educativo. Alcuni li approvano, altri no. Alcuni chiamano benefici questi influssi, altri li credono dannosi. Vi è chi sostiene che l'arte educativa corrompe il processo naturale dell'educazione. Così il Rousseau: « Tutto è buono uscendo dalle mani dell'Autore delle cose; tutto degenera nelle mani dell'uomo ». Altri invece vuole che l'arte educativa agevoli e promuova lo sviluppo umano. La ragione non sta intiera nè dall'una, nè dall'altra parte. Tutto dipende dalla qualità dell'arte e dalle sue applicazioni. Negare il valore dell'arte sul fatto, gli è come preferire l'istinto alla ragione, l'inconscio alla coscienza. Il male si è che non sempre l'arte è prodotto della ragione, ma bensì degli usi, delle tradizioni, dei costumi, delle superstizioni. L'arte è spesso artificialismo; e come tutti gli

artificialismi è nociva allo sviluppo spontaneo dell'educazione. Ed è nociva ogni arte che non parte dall'osservazione diretta del fatto educativo, anzi da un sistema preordinato di idee che si vogliono applicare nell'educazione, e non si fonda sul fatto dell'educazione, ma sur una dottrina metafisica dalla quale, per deduzione, deriva. Nel quale caso la guerra all'arte non è una lotta contro l'arte, ma contro il sistema donde essa si origina, ed il ritorno alla natura è un ritorno alle fonti, ritorno ritenuto opportuno dai più grandi filosofi, dal Vico al Rousseau, ed in questo caso il disprezzo dell'arte sprona ad uno studio diretto della natura. Le esagerazioni cadono, i traviamenti dell'artificialismo si giudicano spassionatamente, ed il ritorno alla natura, nell'ordine dell'educazione, giova all'osservazione scrupolosa del fatto naturale dell'educazione in relazione agli altri fatti del processo umano ed allo sviluppo generale dell'essere.

Vi è dunque una netta distinzione fra l'educazione e la pedagogia, fra il fatto dell'educare e l'arte dell'educazione.

Il fatto dell'educazione è un fatto naturale e necessario; l'arte dell'educazione è un prodotto della riflessione e dell'esperienza umana, applicato all'azione dell'educare. Si può parlare quindi della possibilità e della necessità dell'arte di educare, ma non del fatto dell'educazione, perchè questo è un fatto che esiste in natura e non si può discutere della possibilità e della necessità di un fatto che in natura è in realtà ed è per necessità naturale.

Capo IV.

Fondamenti del fatto educativo.

Sommario: 1. Basi biologiche - 2. Basi sociologiche - 3. Basi politiche - 4. Basi economiche - 5. Trasmigrazione delle classi sociali per mezzo dell'educazione.

§ 103. Il fatto educativo può essere considerato come un processo di assimilazione, come un fatto assolutamente spirituale che scaturisce da tutto l'ambiente che circonda l'individuo. Come tale, il fatto educativo, originandosi dalle forze dell'ambiente nel quale l'educando vive, in esse ritrova le sue basi. Il complesso delle forze che circondano l'individuo educando può essere diviso in due grandi gruppi: *forze naturali* e *forze sociali*. La natura e la società costituiscono l'ambiente nel quale deve svolgersi l'uomo, ad esse adattandovisi. Fra questo ambiente e l'individuo umano si istituisce di buon ora un intimo rapporto di azione e di reazione, che produce il fatto educativo, il quale è perciò un fatto complesso, risultante da un rapporto costante fra ambiente ed individuo umano, e che si risolve nei suoi elementi, che sono da una parte la natura e la società e dall'altra l'essere umano in formazione. Natura e società costituiscono adunque le basi del fatto generale dell'educazione. Sarà bene studiarle partitamente.

1. Basi biologiche.

§ 104. I. Basi biologiche. — La natura è una base dell'educazione. Ma che cosa noi comprendiamo sotto il nome di natura in ordine al fatto educativo?

Sotto il nome di natura s'intendono parecchi fattori, fra i quali non possono essere trascurati l'organismo fisio-psichico dell'educando, le condizioni fisiche del suolo (terra, clima, condizioni metereologiche, posizione geografica), le varietà etnografiche ed etnologiche. Tutti questi varii fattori influiscono sullo svolgimento dell'educando.

L'uomo infatti viene al mondo fornito di un organismo fisio-psichico, il quale riproduce embrionalmente la serie delle

modificazioni subìte organicamente dalle precedenti generazioni. Questo organismo è provvisto di un grandissimo numero di disposizioni ereditate ed originarie, le quali hanno bisogno dell'esperienza e dell'esercizio per trasformarsi in attitudini, tendenze ed appetiti. Il fatto educativo ritrova una base, e forse la principale, nelle forze di questo organismo, in quanto dipende dalla maggiore o minore *plasticità* di esso il maggiore o minore grado di adattamento alla vita sociale.

Un organismo molto plastico subirà tutte le influenze delle forze della natura e della società e secondo esse si andrà modificando, adattandosi continuamente agli ambienti di natura e di società nei quali verrà a trovarsi durante il percorso di sua vita.

Occorre notare che, per rispetto alla plasticità, gli organismi umani o possono essere essenzialmente plastici, e quindi deboli ed obbligati perciò dalla loro natura stessa ad un continuo adattamento all'ambiente, o possono essere essenzialmente non plastici, e quindi assolutamente refrattari ad ogni azione della natura e della società, o possono infine essere forniti di un grado variabile di plasticità, che vien decrescendo continuamente dai primi anni di vita sino al periodo del maggiore sviluppo; organismi che cominciano come grandemente plastici e dopo un certo periodo di anni terminano col divenire quasi del tutto refrattarî all'azione educativa. Questo è il tipo comune, o, come si potrebbe anche denominare, normale.

Questa virtù plastica dell'organismo fisio-psichico umano è stata denominata anche *mobilità* per rispetto alle attività psichiche. L'Herbart infatti inclina a credere che le qualità native individuali non differiscano tra loro, salvo casi eccezionali, per le cose a cui più o meno sono proclivi; ma per una particolarità di forma, cioè per la loro maggiore o minore mobilità. Secondo l'Herbart «gli spiriti difficili a muoversi, se sono anche dotati di lucidità d'idee, posseggono la migliore disposizione naturale; ma bisognano di istruzione assai accurata. Quelli assai mobili, avendo l'animo aperto alle influenze esterne e quindi anche all'istruzione, sono più facili ad essere istruiti, ma bisognano di essere disciplinati anche oltre il periodo ordinario dell'educazione. Donde risulta che essi sono sempre più o meno esposti al caso e raramente pervengono ad acquistare una personalità perfetta. L'opera educativa dà con

lungo andare i migliori frutti su quegli spiriti lucidi e positivi che s'attengono al sodo delle cose, diffidano del nuovo e di tutto ciò che con l'apparenza esterna potrebbe trarre in inganno; tal volta possono apparire ostinati o di vedute ristrette senza esserlo » (1).

Il fatto dell'educazione ritrova adunque il fondamento suo principale ed il suo più importante presupposto nel grado di plasticità dell'educando.

Altro fondamento dell'educazione deve ritrovarsi nelle *condizioni fisiologiche dell'organismo* dell'educando, secondo, cioè, che questo organismo è sano o infermo. Un organismo sano presenta una forza di resistenza maggiore all'influsso delle forze esterne, ma a lungo andare più fortemente e profondamente le assimila. Un organismo infermo invece subisce più facilmente l'influsso delle forze esterne che si sovrappongono a lui tal volta in modo e con tale forza da distruggerlo; ma difficilmente si assimilano, appunto perchè l'assimilazione pedagogica importa un tal grado di sanità nell'organismo umano.

Un terzo fondamento del fatto educativo consiste nell'*ereditarietà* delle disposizioni di cui è fornito l'organismo fisio-psichico dell'educando. L'ereditarietà costituisce uno dei principali fondamenti del fatto educativo, in quanto dalla maggiore o minore forza che l'elemento dell'eredità esercita sull'organismo fisio-psichico dell'educando dipende anche il maggiore o minore grado dell'influsso delle azioni esterne sul medesimo. L'educazione può trovare nell'ereditarietà un alleato come un nemico. Molti scienziati attribuiscono anzi all'eredità un potere straordinario sullo sviluppo dell'individuo. Secondo costoro l'educazione è radicalmente impotente, quando si tratta di modificare profondamente nell'individuo il temperamento e il carattere della razza. Tra il potere attribuito da alcuni pensatori all'educazione e da altri all'eredità esiste un'antinomia che domina tutta la scienza morale. Lo studio quindi del rapporto fra l'eredità e l'educazione costituisce uno dei punti fondamentali della pedagogia, come avvertiva anche il Guyau nel suo libro *Education et Hérédité*.

---

(1) CREDARO, *La pedagogia di G. F. Herbart*, pag. 204-205; PINLOCHE, *Oeuvres pédagogiques de Herbart*, pag. 239-241.

E però la natura dell'educando costituisce una base del fatto educativo nel complesso dei suoi fattori: *ereditarietà, plasticità, sanità*. Dal grado che occupa nell'organismo dell'educando ciascuno di questi tre fattori dipende la misura degl'influssi delle azioni esterne, e quindi la misura dell'educazione in largo senso.

Oltre la natura dell'educando rientrano nelle basi biologiche dell'educazione i fattori fisici della natura esteriore dell'ambiente nel quale l'educando si svolge, e cioè: il clima, la posizione geografica, il metodo di cultura dei campi, il sistema di nutrizione, le condizioni metereologiche, quelle dell' abitazione, ecc.

Un clima freddo o un clima caldo o temperato sono condizioni che influiscono sullo svolgimento dell'individuo umano. Un clima freddo sviluppa preferibilmente alcuni caratteri, un clima caldo altri.

Influisce sul fatto educativo la posizione geografica del luogo nel quale l'individuo si svolge, se in campagna o in città, se in riva al mare o sur una montagna, se nelle pianure o nelle vallate, se alle fonti o alle foci di un fiume, o in luoghi privi di acque, se in luoghi paludosi o in luoghi sani. Influisce sul fatto educativo la qualità del terreno, se argilloso, roccioso ecc., se fertile o sterile; v'influisce anche la coltura dei campi, secondo che è una coltura unica o varia; o a seconda che nella vita dei popoli prevale la pastorizia, l' agricoltura, l' industria o il commercio ecc.

Influisce anche sul fatto educativo il sistema di nutrizione, secondo che gl'individui si cibano di carne, o di erbaggi o di farinacei o di sostanze liquide, ecc.

Finalmente influiscono sul fatto dell'educazione le varietà etnografiche secondo che l'individuo deriva da una razza piuttosto che da un'altra.

Ora, poichè le razze sono variamente distribuite nelle diverse regioni di un paese, si comprende come l'educazione di un popolo possa qualche volta cambiare da regione a regione, e come vi possano quindi essere, sotto il rispetto educativo, varietà non trascurabili fra l'abitante di una regione e l'abitante di un'altra, come, oltre che per la diversa posizione geografica, anche per diversità di origine, il piemontese, p. es., sia differente dal siciliano ecc.

Sono queste le basi biologiche del fatto educativo: basi che servono a spiegare il diverso grado d'influsso che le forze educative hanno esercitato sull'essere umano.

Dalla combinazione di tutti i fattori fisiologici si sviluppa una forza che è stata denominata *educazione della natura,* la quale è appunto l'insieme delle azioni che l'ambiente fisico esercita sullo svolgimento dell'individuo e della specie. Come si può spiegare l'evoluzione umana senza la conoscenza delle sue basi naturali?

2. Basi sociologiche.

§ 105. II. Basi sociologiche. — Se il fatto educativo deriva dalla natura, esso deriva anche dalla società, anzi è un fatto per eccellenza sociale, si sprigiona dalla vita collettiva.

L'uomo non può infatti vivere isolato, ma, sia per istinto come per bisogno, richiede la comunione dei suoi simili. L'unione di parecchi individui costituisce il gruppo sociale. Ogni gruppo sociale consta di parecchie persone legate da affinità di nascita, di luoghi, di costumi, di idee, di religione, di condizioni sociali ecc. Ogni individuo fa parte almeno di un gruppo sociale. Ora un gruppo sociale non è soltanto composto d'individui, ma è costituito anche di tutto un insieme di idee, di costumi, di tradizioni relative al gruppo stesso. Da questo complesso di elementi si sprigionano azioni spirituali le quali influiscono sull'essere umano (1).

Degli infiniti gruppi sociali onde consta il consorzio umano alcuni si propongono fini svariati, come, p. es., il divertimento, gli affari, gl'interessi professionali, o di classe ecc.; altri si prefiggono come scopo precipuo l'educazione: così la famiglia, il convitto, la scuola, le società educative, ecc. Quelli educano *indirettamente*, questi invece in modo precipuo *deliberatamente* e *direttamente* con premeditazione ed intenzione.

(1) « La stratificazione e differenziazione sociale prodotta da cause organiche, psichiche, economiche e politiche ha fatto sì che la società moderna — così il Cesca (*Principî di Pedagogia generale*, pag. 53-54) — non è più un aggregato omogeneo di esseri simili, ma è l'unione d'individui di molto differenti tra loro non soltanto nelle funzioni che compiono, ma anche nel modo di sentire e di pensare. Inoltre, essendo il progresso civile l'opera degl'individui superiori, la quale viene diversamente accolta dagli altri, ne risulta *che la società viene ad essere composta quasi di una serie graduata di strati, i quali rappresentano nella stessa comunità i diversi stadi successivi, attraverso i quali passò l'umanità nella storia* ».

Non è indifferente la conoscenza della struttura dei gruppi sociali per lo studio del fatto educativo, che ritrova la sua base sociologica appunto nella vita di questi gruppi, nel loro congiungersi, nelle loro reciproche relazioni, nell'intrecciarsi che fanno l'uno con l'altro.

L'educazione di un individuo, sotto il punto di vista sociologico, deriva dall'ambiente della famiglia donde egli è provenuto, dei convitti attraverso i quali egli è presumibilmente passato, dei luoghi nei quali ha vissuto, delle associazioni e dei sodalizi di cui ha fatto o fa parte. E per sodalizi intendo non solamente quelli costituiti, ma anche le amicizie, le riunioni di individui, tutti i luoghi nei quali l'uomo viene a trovarsi in contatto con i suoi simili, come, p. es., caffè, ristoranti, sale da giuoco, salotti, conversazioni ecc. Dall'unione costante di parecchi individui derivano fenomeni psichici di natura collettiva che influiscono sui singoli individui e li modificano adattandoli allo spirito ed alle condizioni dominanti nei diversi gruppi e nelle varie associazioni.

Per rispetto all'educazione i gruppi sociali esercitano due specie di influenze che sono in reciproco rapporto. Ogni gruppo sociale, dal momento che è costituito d'individui collegati insieme per una causa comune, possiede elementi di fatti e di idee, che formano, per così dire, la coscienza comune e la volontà collettiva del gruppo stesso: coscienza e volontà che sono il risultato dell'unione degl'individui del gruppo ed un effetto degli influssi che i singoli individui del gruppo in diverso grado esercitano sul gruppo stesso. Per tal riguardo il gruppo sociale, considerato in sè e nella sua totalità, può essere riguardato come un effetto di azioni educative esercitate dai singoli individui del gruppo, e specialmente da coloro fra essi che sono i più forti di pensiero e di volontà, e che quindi cercano di lasciare l'impronta della loro personalità sul gruppo sociale. D'altra parte il gruppo sociale, mentre è un effetto di singole azioni educative insieme combinate, diviene a sua volta causa di azioni educative sui singoli componenti di esso. In un gruppo quindi le azioni educative partono dai singoli individui, si combinano, si fondono in un'azione sola e quindi reagiscono sugli individui stessi.

Vi è insomma fra gl'individui di un gruppo ed il gruppo stesso un processo di azione e di reazione, processo vivo e

costante che mantiene desti e stabili i rapporti fra i singoli individui ed il gruppo sociale.

Consideriamo, p. es., il gruppo sociale più naturale, il primitivo e più saldo nucleo della società, cioè la famiglia, e consideriamo la famiglia non come un istituto direttamente educativo, ma invece come un gruppo nel quale l'educazione sia il risultato della convivenza di parecchi individui uniti insieme da vincoli intimi di sangue. Osserviamo il gruppo famigliare nel suo progressivo sviluppo. Dapprima noi ritroviamo nella famiglia da una parte i genitori, cioè delle volontà formate, e dall'altra i figli, cioè delle volontà in formazione, e naturale subordinazione di queste a quelle. Seguiamo la famiglia nei diversi stadi dello sviluppo dei figli, in quanto il gruppo famigliare si evolve in rapporto al progressivo sviluppo dei figli. Nei suoi primordi essa è il dominio della coscienza e della volontà dei genitori, la cui azione sul gruppo sarà più o meno omogenea a seconda della fusione di coscienza e di volontà avvenuta fra il padre e la madre. Dal pieno accordo e dalla intima comunione di queste due coscienze e di queste due volontà che dirigono la famiglia dipenderà anche l'azione educativa del gruppo famigliare. In progresso di tempo i figli si sviluppano e sviluppandosi vengono gradualmente formando le loro coscienze e le loro volontà. La formazione di queste è molto subordinata agli ambienti nei quali i figli vengono allevati, non che al sesso dei figli stessi. Il tipo puro di famiglia, che nei suoi fondamenti si mantiene immutato, è quello delle famiglie nelle quali i figli si formano in casa stessa, subendo l'influsso esteriore meno che sia possibile. In queste famiglie i figli riproducono il tipo della famiglia stessa. Influiscono invece molto sui figli i gruppi sociali dei quali essi fanno parte — e cioè, la scuola, il convitto, i compagni, i luoghi di trattenimento ecc. — e la loro forza di *plasticità* (1); di modo che dopo un certo numero di anni i figli possono venire molto modificati e rappresentare bene attenuato il tipo di famiglia.

(1) Vi sono *adolescenti* che l'educazione del mondo trasforma ed allontana dal tipo originario della loro famiglia, dando al loro spirito una nuova impronta e alla vita nuovi metodi ed indirizzi. Ve ne sono altri del tutto refrattari all'azione educativa dei diversi organismi sociali e pertinaci nel conservare immutato il tipo di famiglia, anzi nel rievocare

In tali condizioni la famiglia non è più nè il dominio dei genitori e neanche la fusione di tutti i membri del gruppo famigliare in un tipo determinato, ma è invece la riunione di parecchi individui che si trovano insieme per cause molteplici, ma che presentano differenze, talvolta anche notevoli, l'uno dall'altro. In tal caso, dall'unione di tutti i membri di una famiglia, si sviluppano una volontà ed una coscienza comune, le quali, se, nei loro fondamenti, rispecchiano il tipo originario di famiglia, risultano però in grande parte, sebbene in vario grado, dall'influsso esercitatovi dai diversi membri del gruppo famigliare. E però lo sviluppo dei figli e la loro progressiva formazione portano come conseguenza delle modificazioni nel tipo di famiglia e spesso anche un progresso: modificazioni, che, mentre da un parte sono una risultante dell'influsso prodottovi dai singoli membri del gruppo, dall'altra esercitano un influsso sugli stessi; avvengono insomma modificazioni nel gruppo e nei singoli individui con duplice processo di azione e di reazione. Ne deriva un aumento nella coscienza e nella volontà della famiglia; aumento che, quando non è accompagnato da un abile lavoro di fusione, porta come conseguenza la progressiva dissoluzione del gruppo famigliare. Il gruppo domestico si dissolve, quando, tutte le volontà della famiglia formate, queste non trovano un ordine superiore d'idee a cui subordinarsi coordinandosi fra loro, quando tutte le volontà non giungono a collegarsi, quando la volontà individuale nei singoli membri del gruppo famigliare si sostituisce alla volontà collettiva (1). Allora il gruppo sociale famigliare si estingue, o naturalmente o con le forme della violenza, per dar luogo a nuovi gruppi di famiglie.

Quello che avviene nelle famiglie si verifica anche in tutti gli altri gruppi sociali. E però ogni gruppo sociale può essere considerato come una *forza educativa.*

---

idee e forme già superate. Chi scrive ne ha conosciuto uno, così ostinato e caparbio, che nulla potette su lui un decennio di vita in una grande città, nell'età adolescente, a fargli modificare di una linea le convinzioni dogmatiche della sua famiglia e le abitudini e l'indirizzo di vita.

(1) E però si comprende la grande importanza che nell'interesse dell'istituto domestico veniva annessa presso i romani alla potestà del *pater familias* come colui che impersonava la volontà collettiva del gruppo famigliare.

In tal modo il fenomeno educativo è una derivazione della società in generale e dei singoli gruppi sociali in particolare.

Nella vita dei gruppi sociali devono adunque ricercarsi le basi sociologiche del fatto educativo.

Ed i gruppi sociali sono tanti!

Ogni unione costante di due o più individui dà già origine ad un gruppo sociale. E' un gruppo la famiglia, è un gruppo la scuola, è un gruppo il convitto ed è anche un gruppo l'unione dell'educatore con l'educando. Ogni unione costante è gruppo ed ogni gruppo è focolaio di educazione in largo senso. L'unione sociale più intima, il gruppo sociale più potente è la famiglia, fonte prima dell'attività educatrice. Motivi a più vaste associazioni sono l'affinità di sangue (parentela), la patria comune nella sua forma di conterraneità (città, provincia, regione, nazione), la lingua materna comune (vernacolo, dialetto, lingua, gergo), la comunanza di stirpe (latini, anglo-sassoni, slavi) o di nazionalità (gruppi etnici).

L'identità delle convinzioni politiche forma i partiti politici; l'identità delle funzioni sociali forma le classi sociali; l'identità delle professioni forma i singoli ceti; l'identità della coltura forma le diverse sfere *d'intelligenza* e quindi associazioni di studî, associazioni scientifiche, associazioni di cultura, accademie ecc.; l'identità delle confessioni religiose dà origine alle singole chiese. Tutti questi gruppi sociali sono grandi forze educative. In ognuno di essi i componenti si assimilano più o meno fra loro ed i diversi consorzi s'incrociano alla loro volta scambievolmente, come, p. es., le nazionalità con i partiti politici, le classi sociali con le sfere di cultura. L'individuo che vive in una grande città appartiene sempre a parecchi gruppi sociali, partecipa alla vita di diversi consorzî, ed in tutti porta l'elemento della sua personalità e da tutti riceve influssi che lo modificano. Ecco perchè l'individuo nelle grandi città, in queste che il Rousseau chiamava *les gouffres* della specie umana, tende a divenire essenzialmente modificabile e quindi a perdere della sua individualità e della sua personalità nella grande collettività. Si rende così più facile la formazione di coscienze e di volontà collettive e quindi anche maggiore la tendenza alla pedagogia sociale, mentre l'individualismo

viene scemando (1). Sono le grandi città, queste masse di persone addensate in un sol luogo, le grandi forze collettive della vita moderna, riassumenti in sè tutti i pregi e gl'inconvenienti delle energie collettive.

E' fenomeno poi notevole nel tempo presente ancora questo, della formazione di nuove classi e di nuovi gruppi sociali, determinate in gran parte dall'acuirsi del problema economico nelle diverse posizioni sociali e nei diversi ceti; è una vera sollevazione dello spirito di classe portato forse anche a conseguenze esagerate, tendendosi a vedere classi dovunque e ad unire sempre più individui per formare nuove classi, le quali alla loro volta si dividono e si suddividono e danno ori-

---

(1) La solitudine, il raccoglimento, la meditazione giovano invece a formare ed a svolgere l'*individualità* dell'uomo, a rafforzare il sentimento dell'*io*, abituano l'individuo ad *appartenersi*, ad *individuarsi* di più in più, a diventare *indipendente*. Gli è perciò che, mentre la vita sociale ed i frequenti ed ininterrotti contatti con gli uomini tendono a socializzare l'individuo, la vita solitaria e raccolta mira ad individuare l'essere sociale. Nella vita sociale odierna, così intensa e varia, occorre all'individuo una ben grande *forza di carattere* per conservare puro ed intatto il genio della sua individualità nell'onda vorticosa delle grandi città. Si comprende quindi tutta l'importanza che l'Herbart annetteva *alla forza di carattere della moralità*, che deve essere, secondo lui, lo scopo precipuo dell'educazione. *Charakterstärke der Sittlichkeit* è infatti il titolo del 3° libro della sua *Pedagogia generale:* « Um der Befangenheit im gewohnten Gedankenkreise los zu werden, tritt man in die Sphären andrer, entgegengesetzter Meinungen. Kleine Differenzen der Ansichten, die allmälig entstanden und bisher unmerklich geblieben waren, gewinnen Sprache und Wachsthum unter der Gunst fremder Eindrücke, welchen der Reiz der Neuheit Kraft giebt. Die Grundsätze nehmen Beugungen an, — Beugungen eben in *den* Jahren wo das Physische des Menschen, und wo die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ungestümen Ansprüchen hervortreten! Wer schützt hier das mühevolle Werk der Erziehung? — Wer *soll* es schützen? Wer, wenn nicht seine innere Richtigkeit, wenn nicht die Wahrheit der Ueberzeugungen, wenn nicht die Helle und Weite des geistigen Blicks, wenn nicht das Gefühl der Ueberlegenheit über Menschen und Meinungen, und der wiederkehrende innere Dank für die Sorgfalt, wodurch eine solche Ueberlegenheit möglich wurde? — Der Erzieher fasse Muth, wenn er gefehlt hatte, die Erfolge seiner Fehler mit anzusehen; er fasse Muth, auch daraus zu lernen. — Und so mag immerhin der junge Mann, «nun er gross ist, auch Andrer Rede vernehmen! ». Die Zeit mag ihn forttragen zu ihren Täuschungen und Aufschlüssen; — zu ihren Plagen, zu ihren Freuden! Oder Er mag hineingreifen in ihre Wechsel, um seinen Muth, um seine Kraft, — die angeborne, die anerzogene, und die selbst erworbne, zu erproben, und zu zeigen! » Con queste elevate parole l'Herbart poneva termine alla sua *Pedagogia generale*.

gine a gruppi autonomi, a sotto-gruppi e ad altre distinzioni sino a giungere fino all'individuo, che è la cellula prima dell'organismo sociale. Da questi frazionamenti derivano poi le crisi delle associazioni, così frequenti oggi in tutte le classi, specialmente in quelle posticcie, in quelle forzate o in quelle non del tutto omogenee, cioè contenenti interiori contrasti di interessi. In queste classi avvengono e si verificano fenomeni di lenta dissoluzione, che agiscono poi anche sui singoli membri delle classi ed esercitano un'azione depressiva e demoralizzatrice.

E però la struttura, la vita, il movimento, la costituzione dei gruppi sociali non sono cose trascurabili nello studio del fatto dell'educazione in largo senso; sono anzi tutti elementi della forza educativa che è effetto dell'aggregato di parecchi individui e causa di modificazioni degl'individui stessi. Ecco perchè i diversi gruppi sociali vanno accuratamente studiati in tutti i loro elementi, nella loro struttura e nelle loro variazioni per rispetto al fenomeno dell'educazione; e vanno studiati anche sotto il punto di vista della politica.

La politica infatti deve tener conto degli influssi dei gruppi sociali sugli individui e quindi della loro struttura e del loro modo di funzionare. Un governo accorto tende all'elisione dei gruppi sociali che possano ergerglisi contro ed a sostituirsi all'opera di essi, agendo direttamente sugli individui come il gruppo sociale più importante e l'associazione più salda e più potente. Tale è stata l'origine dello Stato moderno e tale anche il lavoro che esso ha fatto per sostituirsi alla chiesa nell'educazione della borghesia prima, ed ora anche del proletariato.

Il concetto di Stato infatti, come lo intendiamo noi, è sorto sulle rovine del feudalesimo e si è andato costituendo attraverso il rimescolamento delle diverse classi sociali avvenuto nell'intensivo periodo della rivoluzione francese. Fu quella rivoluzione l'esempio più vivo e più istruttivo del come una società si trasformi e le nuove condizioni economiche si sviluppino e sviluppandosi coordinino in gruppi e classi i membri della società.

Lo Stato moderno, sottraendo alla Chiesa il monopolio dell'educazione, abolendo corporazioni ed ordini religiosi con finalità educative, ha voluto divenire esso stesso educatore, e cioè organizzare, dirigere ed amministrare l'educazione in-

tenzionale (telica) dei cittadini, e quindi è venuto assumendo a poco a poco non solo il carattere generale di *Stato educatore*, ma anche quello stretto di Stato pedagogista, che ha avuto pure i suoi pedagogisti di Stato, che cioè hanno sostenuta, difesa, illustrata la tesi della importanza, dell'utilità e della necessità dell'educazione di Stato (1).

Dal momento che lo Stato non si è appagato solo di educare indirettamente con l'influsso delle sue istituzioni sui cittadini, ma si è assunto anche l'obbligo di divenire l'educatore diretto delle nuove generazioni per mezzo delle scuole, è venuto acquistando poteri maggiori e responsabilità più gravi verso i cittadini (2). E però l'autorità dello Stato viene oggi a compenetrare con la sua influenza tutti i movimenti della vita sociale, impedendoli o favorendoli. Destinato in origine a conservare l'ordine legale, s'introduce da ultimo in tutti gli affari civili e con l'autorità che gli proviene dal potere che esso ha, fortemente agisce sui singoli cittadini, divenendo una delle più grandi e pericolose forze educative. Nello Stato adunque, come organizzazione legale della società, si deve ricercare una delle basi sociologiche più potenti dell'educazione.

Lo Stato influisce sull'educazione dei cittadini in largo senso per mezzo delle sue istituzioni, del loro funzionamento, mediante le leggi e la loro esecuzione; in virtù dei vantaggi che apporta ecc. Ogni particolare istituzione dello Stato è destinata ad agire sulla vita dei gruppi sociali che la circondano. Così, p. es., un ufficio governativo in una città, specialmente in un villaggio, una scuola, un ufficio di pretura, un istituto pubblico di educazione, tutto ciò non è senza un'efficacia sulla vita di una popolazione. L'azione degli uffici governativi può essere poi ancora maggiore di quella di tutte le altre istituzioni, appunto perchè rivestita di autorità ed emanazione del potere dello Stato, quando però le istituzioni governative siano

---

(1) Una idea che, sebbene già adeguatamente presentata dall'ANGIULLI nel libro *La Pedagogia, lo Stato e la famiglia*, pure meriterebbe di essere accuratamente elaborata ed approfondita, è quella relativa ai rapporti fra *la Pedagogia e lo Stato*, e più propriamente fra la Pedagogia e il Ministero di P. I, soprattutto in quei paesi, dove, in fatto d'istruzione, predomina un *accentramento eccessivo*.

(2) Non solo lo Stato ha inteso ad assumere la direzione dell'insegnamento medio e primario, ma anche quella dell'insegnamento scientifico superiore, essendo le università divenute sempre più, e in alcuni paesi quasi completamente, istituzioni dello Stato.

sorrette dalle energie vive del paese, godano la fiducia della popolazione e siano in servizio e a beneficio di tutti, e non degenerino, come può pure accadere, in abusi di consorterie, di conventicole, di camorre. Tutte le istituzioni governative, non circondate dalla fiducia del paese, ben poca azione possono esercitare sulla vita e sui costumi della popolazione.

E però gli organi dello Stato possono essere delle grandi forze educative, quando sanno assimilarsi alla vita del popolo, quando derivano dalla coscienza stessa dei cittadini, e s'informano ai bisogni, alle aspirazioni, alle esigenze degli stessi.

Ma lo Stato moderno non ha soltanto potere di educazione indiretta; esso intende ad educare direttamente avocando a sè le scuole e l'educazione pubblica; esso vuol essere l'educatore della società, un istituto di educazione sociale, intervenendo, direttamente o indirettamente, mediante la scuola, nell'educazione dei cittadini. E' in questa nuova concezione dello Stato moderno che debbono essere ricercate anche le basi sociologiche dell'educazione. Concepire lo Stato come un organo di educazione diretta è avviarsi alla concezione della socializzazione di uno dei servizi più delicati del consorzio sociale, perchè dapprima lo Stato verrà considerato come l'educatore dei figli delle famiglie di alcune classi sociali, poi, o per liberalismo ideologico o sotto la pressione degli interessati, di tutte, e la funzione educativa, già prima devoluta alle famiglie ed alle associazioni libere delle medesime, tenderà poi a divenire monopolio dello Stato.

Il passaggio dell'educazione dalle famiglie allo Stato segna un periodo importante nell'evoluzione dell'educazione e si riconnette ad un duplice ordine di cause: la difesa dello Stato dall'opera di associazioni private ed il bisogno economico di far servire il pubblico erario all'educazione dei figli delle classi dominanti. Lo Stato, sorto per il governo della società e costituito dai rappresentanti delle classi dirigenti, quando non si allea ad alcuna associazione, ma le ha tutte contrarie, anzi teme di essere insidiato dalla loro opera demolitrice, lo Stato tende ad assumere su sè la funzione educatrice specialmente dei figli delle famiglie appartenenti alle classi dirigenti, ed adopera così a vantaggio di queste i benefici dell'istruzione e dell'educazione, liberando da queste responsabilità le famiglie o venendo alle stesse in aiuto.

L'acquisizione della funzione educatrice da parte dello Stato coincide con l'elevazione dello Stato moderno come l'aggregato sociale più saldo ed importante che mira ad imporsi a tutti i gruppi sociali, cominciando con l'assumere su sè le funzioni già prima a quelli spettanti, liberandone o privandone i gruppi e tendendo alla disgregazione ed alla subordinazione di questi.

Ma ha lo Stato veri poteri educativi di educazione diretta? Lo dubitiamo. La fonte dell'attività educatrice è sempre la famiglia. Le scuole compiono l'opera delle famiglie, mirando soprattutto alla cultura e all'impartimento delle cognizioni. Ma educare nel senso stretto della parola non appartiene per ora allo Stato. Lo Stato offre le scuole che mirano in modo speciale all'istruzione, e solamente per mezzo dell'istruzione educano, mediante la cosiddetta *istruzione educativa.*

L'educazione dello Stato è adunque sempre educazione indiretta, cioè *educazione in largo senso,* alla quale contribuisce in modo speciale la scuola che educa per mezzo del suo ordinamento, della sua interna struttura, del suo governo, dell'insegnamento, ecc.

3. Basi politiche.

§ 106. III. Basi politiche dell'educazione. — Dalle basi sociologiche alle basi politiche è breve il passo.

Non solo vi è un'educazione politica, ma vi sono le basi politiche dell'educazione. L'educazione politica consiste nella preparazione alla vita politica che vien fatta per mezzo della scuola e d'istituzioni ausiliarî della scuola. Le basi politiche dell'educazione si rivelano invece nell'orientazione che viene data all'educazione pubblica per opera dei partiti politici, i quali sono i comitati politici delle classi organizzate, e quindi rappresentano la parte attiva e combattente di determinate classi o isolate o unite per affinità. Fra queste classi ve ne sono sempre alcune le quali imprimono il movimento alla società e queste sono dette classi dirigenti nella vita dello Stato. Sono le classi dirigenti che danno l'avviamento e l'indirizzo all'educazione pubblica, e che, guidate dai partiti che le rappresentano nella vita civile, variamente atteggiano l'educazione secondo i loro ideali ed i loro determinati interessi. Ogni partito politico ha quindi un suo concetto dell'educazione ed esercita un influsso sull'educazione del paese; ed ogni rivolgimento politico porta come conseguenza una modifi-

cazione nell'educazione pubblica. Tale fenomeno si avvertì in Francia nel secolo XVIII dopo la cacciata dei gesuiti ed anche oggi dopo l'espulsione di tutti gli ordini religiosi. Tutta la storia di Francia dalla grande Rivoluzione in poi è una continuata esperienza dei rapporti che intercedono fra la scuola ed i partiti politici predominanti nella vita della Nazione. Il bisogno di un'educazione pubblica intenzionale metodica s'inizia a gradi col successivo ingresso delle diverse classi nella vita civile di una nazione. Ogni partecipazione di una nuova classe al potere introduce nuovi cambiamenti nell'educazione.

I partiti politici rappresentano gl'interessi delle classi delle quali sono l'emanazione e su queste fondano le loro dottrine.

Sono quindi gl'interessi delle classi i moventi delle idee e delle aspirazioni dei partiti; e però anche il problema dell'educazione nei partiti politici prende una varia orientazione secondo gl'interessi delle classi dai partiti rappresentate.

Perciò, in ultima analisi, il problema dell'educazione pubblica si riduce ad un problema di interessi e le basi politiche dell'educazione si risolvono nelle *basi economiche* che non sono soltanto della pubblica, ma anche della privata educazione, non solo dell'educazione intenzionale metodica, ma anche dell'educazione in largo senso.

4. Basi economiche.

§ 107. IV. BASI ECONOMICHE DELL'EDUCAZIONE. — Chi riguardi ben addentro nel fatto sociologico dell'educazione non può trascurare la considerazione di un elemento che influisce sull'indirizzo della vita dell'educando e modifica a riguardo di essa il contenuto dell'educazione nella determinazione e nell'esplicazione dei fini.

La condizione economica della famiglia e della classe dell'educando costituisce un fattore peculiare che non può essere

---

(1) Vedi la mia relazione: *Dell'ordinamento della scuola popolare*, Napoli, A. Trani, 1903. Scrivevo in quella relazione: « La scuola popolare è un fatto sociale collegato ed in rapporto d'interdipendenza con gli altri fenomeni sociali, e suscettivo di trasformazioni, al pari di tutti gli altri fatti sociali, in *fatto politico*. Dall'orientazione politica di un popolo per rispetto alle questioni sociali dipende anche il posto della scuola popolare nella vita di una nazione. La politica della scuola emerge dalla orientazione politica generale con la quale è in rapporto d'interdipendenza. Isolata, riesce incomprensibile o è parola rettorica capace di effetto momentaneo, ma non d'indirizzo duraturo ».

trascurato nella compilazione di un piano educativo; essa forma quasi la sottostruttura ed il fondamento economico sul quale si erge ogni sistema di pratica educazione.

E' una verità incontestabile questa: che il fine, l'indirizzo, il contenuto della vita dell'individuo sono in relazione con le sue condizioni economiche; anzi tutta la sovrastruttura psico-sociologica dell'individuo, come delle associazioni, riposa in ultima analisi sulla sottostruttura economica.

Pur ammettendo che tutti gli uomini si fondino sulle stesse credenze ed adagino il loro spirito sur una sola e generale concezione della vita, devesi però riconoscere che ogni uomo, subordinando a sè il generale fine umano, lo adatta alle particolari condizioni della sua esistenza, le quali sono determinate per la maggior parte dalle sue condizioni economiche. Ora è naturale che l'educazione, la quale altro non si propone se non di preparare alla vita, debba modificare le sue finalità ed anche i mezzi ordinati al conseguimento di quelle secondo la condizione economica dell'educando.

Nello stabilire quindi un piano educativo non si può prescindere dalla considerazione delle basi economiche dell'educazione.

Fra gli educandi, come del resto fra gli uomini, vi ha una grande diversità nelle condizioni di fortuna. Questa differenza, come variamente orienta la vita dell'uomo attraverso la società, così diversamente ispira e modifica le finalità educative dell'individuo in formazione.

Noi possiamo infatti stabilire come una scala ascendente nelle condizioni economiche degl'individui: dal proletario perfetto, il quale non vive se non di lavoro, al ricco signore che ricerca i mezzi per impiegare la sua ricchezza, immensa è la distanza. Ogni condizione economica determina alcuni speciali atteggiamenti della psiche in un modo piuttosto che in un altro e sviluppa alcuni speciali interessi psichici a preferenza di altri. Per noi sta indiscusso il principio di Carlo Marx che non le forme della coscienza determinano l'essere dell'uomo, ma è all'incontro il suo essere sociale che determina la sua coscienza. Secondo questa concezione economica della coscienza vi è una gerarchia nell'ordine delle manifestazioni delle attività psichiche, determinata dalla struttura dei mezzi di sussistenza. Dal modo con cui sono ricavati questi mezzi, dalla loro quan-

tità e qualità, dal rapporto fra essi ed i bisogni umani derivano certi speciali atteggiamenti psichici. Inoltre la distribuzione di questi mezzi nell'organismo sociale determina fra gl'individui e le classi rapporti speciali, i quali agiscono in modo che, a seconda delle condizioni economiche e delle fonti dei mezzi di sussistenza, gl'individui assumano, e le classi anche, l'un verso l'altro, atteggiamenti speciali: atteggiamenti che finiscono col modificare la struttura psichica degli individui e col costituire alcune forme di psiche relative alle proprie condizioni economiche, alle fonti ed alla misura dei propri mezzi di sussistenza. Queste interiori strutture psichiche determinate dalle sottostrutture economiche non solo si continuano attraverso l'esistenza, non solo divenute forti agiscono sulle coscienze deboli o in formazione, e soprattutto sui figli (specialmente quando convivono coi loro genitori), mà si trasmettono anche ereditariamente, e, stratificate, finiscono col costituire la psiche delle diverse classi sociali. Una classe sociale insomma non è soltanto un aggregato d'individui riuniti insieme dall'identità delle condizioni economiche e delle funzioni e posizione sociale, ma è corazzata di abitudini, ha una propria psicologia, possiede mezzi speciali di vita. Ogni classe costituisce per questo riguardo un organismo psico-sociologico formato mediante l'accumulazione di esperienze di diverse generazioni. E però, se la superficie di una classe si rende a tutti visibile ed aderisce alla superficie di altre classi, soprattutto per il fondamento comune della natura umana, l'interno rimane sempre un mistero, anche per molti della classe, i quali non possono addentrarvisi se non attraverso un lungo tirocinio. Al disotto quindi degli involucri delle apparenti funzionalità della classe, risiede la sottostruttura della classe stessa, che rimane impenetrabile ad occhi estranei. Occorrono spesso continuate esperienze, non di una, ma di parecchie generazioni di una classe, per addentrarsi nell'intimo segreto della struttura organica della medesima.

Per uscire dalle generalità, i sentimenti del salariato, per esempio, sono del tutto opposti nella loro sostanza a quelli del suo padrone, appunto perchè la sua formazione psichica avviene sotto una pressione di idee, di consuetudini, di cose, diverse da quelle che costituiscono la formazione psichica del suo padrone.

Il cultore di pedagogia, portando la sua meditazione sul fatto sociologico dell'educazione, non può prescindere dalla considerazione della sottostruttura economica di questo fenomeno. Egli deve anzi ricordare che *anteriori* e *parallele* ad ogni deliberata azione educativa vi sono sociali influssi educativi derivanti dall'azione inconscia di strutture psichiche determinate da condizioni economiche; strutture psichiche le quali si rivelano soprattutto nella meccanica dei sentimenti. *Anteriori* insomma e *parallele* all'azione intenzionale metodica vi sono, come abbiano già visto, l'educazione ereditaria e quella delle classi sociali alla quale appartiene la famiglia donde l'educando proviene, ambedue determinate dalle condizioni economiche e subordinate anzi alla sottostruttura economica costituente il nerbo della vita degli antenati dell'educando e della loro classe sociale (1). L'educatore, adottando mezzi acconci per l'attuazione di un piano metodico di educazione intenzionale o telica, non può prescindere da queste considerazioni di psicologia non generale ed astratta, ma di psicologia di classe, di psicologia, cioè, a fondamento economico. Egli deve anzi tenerle presenti, se non vuol fare opera campata in aria e vana, se vuol partire dallo studio diretto dello scolaro, il quale, come coscienza in formazione, è il risultato di suggestioni ereditarie o di suggestioni provenienti dall'ambiente donde egli è derivato.

La pedagogia, come scienza dell'arte di educare, deve por mente a tutte queste cose, e cioè:

1° Che non può essere positivamente stabilito il fine dell'educazione senza la considerazione del rapporto del medesimo con l'evoluzione economica degli educandi;

2° Che non può essere chiaramente stabilito il processo dell'educazione senza lo studio delle graduazioni e della gerarchia delle attività psichiche in evoluzione in rapporto alle condizioni economiche degli educandi;

(1) La stessa esistenza della famiglia, come organismo *etico* e *pedagogico*, presuppone determinate condizioni economiche, che permettano la formazione dell'*istituto domestico*. Non tutte le famiglie *naturali* diventano *enti morali*. « Nel suo pieno sviluppo » — così MARX ed ENGELS nel *Manifesto dei comunisti* — « la famiglia esiste soltanto per la borghesia; ma il suo complemento necessario è la mancanza di famiglia per i proletari e la pubblica prostituzione ».

3° Che non può essere nettamente stabilìto il valore dell'educazione senza la conoscenza della sociologia economica.

Insomma l'educazione come studio richiede come presupposto lo studio della psicologia a fondamento economico, di quella che è stata denominata psicologia delle classi.

Quelli che io denomino i fondamenti economici dell'educazione servono innanzi tutto come orientamento per l'educatore, il quale, iniziando la sua opera, deve principalmente e profondamente conoscere le molle che muovono l'alunno affidato alle sue cure; servono anche per stabilire conseguentemente i piani di educazione e gli ordinamenti scolastici, servono finalmente per indicare le finalità educative.

Per risolvere quindi adeguatamente la questione teorico-pratica dei rapporti fra l'economia e l'educazione noi dobbiamo porre in relazione particolarmente la questione dei fondamenti economici con quella degli elementi e delle forme del fatto educativo. Ogni elemento ed ogni forma del fatto dell'educazione subisce l'influsso di determinate condizioni economiche; sono anzi queste che spesso molto contribuiscono a dare l'impulso, l'atteggiamento e la configurazione agli elementi ed alle forme del fatto educativo.

Incominciamo dagli elementi.

Varî sono gli elementi che entrano nel concetto dell'educazione e che danno origine ad estensioni sempre maggiori al fatto ed al concetto dell'educazione. Noi possiamo riconoscerne quattro principali: la *natura*, la *società*, gli *educatori di professione*, l'*individuo stesso*. Su tutti questi elementi influisce il fattore economico.

A) Educazione della natura.

A) Educazione della natura. — Per educazione della natura noi intendiamo l'insieme di quelle condizioni esteriori che agiscono sull'individuo. Ora queste condizioni possono essere ostacolate o agevolate dalla sottostruttura economica, in quanto favorevoli o sfavorevoli condizioni economiche influiscono sull'ambiente nel quale si svolge l'educando. Il vivere, p. es., in un grande palazzo piuttosto che in un tugurio, in campagna piuttosto che in città, in un luogo piuttosto che in un altro, l'essere costretto a vivere in un solo ambiente o poter variare ambiente, il poter estendere la sfera della propria attività o il doverla restringere in determinati campi, tutto ciò dipende in molte parti da cause economiche; e quindi

tutto l'ambiente che circonda l'individuo è in qualche modo circonstanziato dalle sue condizioni economiche. Se, p. es., in una città il figlio di persona agiata viene su un po' differente dal figlio di un popolano, a questa differenza contribuisce anche il fatto che l'uno vive in un grande palazzo, dove può avere comodi proprî e dare sviluppo adeguato alla sua individualità fisica e psichica, l'altro invece è obbligato a convivere con tutte le persone di famiglia in una stamberga e passa tutto il giorno per la strada(1). Ma questa differenza è determinata dal fatto delle condizioni economiche dell'uno e dell'altro educando. Sono queste che in uno stesso luogo ad uno danno luce, spazio, varietà di cose; e che privano l'altro di molti di questi fattori indiretti dell'educazione. E, poichè nello studio del miglioramento delle condizioni di vita dell'organismo famigliare, ordinando meglio il bilancio domestico in modo da soddisfare con mezzi minimi ad un numero sempre maggiore di bisogni, è l'assunto primo dell'economia domestica, perciò questa disciplina è, in ultima analisi, una funzione integratrice della pedagogia, in quanto si propone di integrare, sotto il punto di vista economico, l'azione dell'educazione con lo studio del miglioramento delle condizioni naturali del fatto educativo. E però, mentre lo studio degli elementi del fatto educativo contribuisce a correggere l'azione educativa intenzionale metodica, lo studio delle sottostrutture economiche degli elementi del fatto educativo può contribuire a correggere questi elementi.

In tal modo lo studio del fattore economico proietta luce sulla struttura dell'educazione della natura ed ammaestra che l'educazione della natura è relativa a determinate condizioni economiche.

Migliorando quindi ed organizzando meglio le basi economiche si migliorano, si aumentano, si disciplinano meglio i

(1) Non è mai stato tanto preso in considerazione il fattore *casa* nello sviluppo educativo dell'individuo. E pure l'*abitazione* è uno degli elementi più potenti dell'educazione indiretta. Lo avvertiva già lo Schäffle che « fra i bisogni civili da soddisfare economicamente quello dell'*abitazione* prende un posto emergente già per ciò che dal modo di soddisfarlo dipende la salute o la distinzione della società morale fondamentale, cioè della *famiglia* ». Sull'influenza delle abitazioni nell'educazione delle donne napoletane ha scritto pagine vibranti G. CIRAOLO HAMNETT in *Delitti femminili a Napoli*, Milano, Max Kantorowicz, 1896, pag. 14 24.

fattori dell'educazione naturale, si attenua la dura dipendenza dell'uomo dalla natura.

B) Educazione della società.

B) EDUCAZIONE DELLA SOCIETÀ. — Ma è soprattutto la educazione della società quella che da ogni lato subisce l'influsso del fattore economico.

Per *educazione della società* noi intendiamo l'azione esercitata dalla società in generale e dai diversi gruppi sociali in modo particolare sull'individuo, in una parola l'*accomodazione sociale*, secondo la frase felice di *A. Labriola*. Ed è qui che giunge opportuna la considerazione della psicologia delle classi, la quale si restringe poi, sotto alcuni aspetti, anche a psicologia dei piccoli gruppi sociali, come sono le famiglie.

Le classi sociali sono determinate dalle diverse funzioni che gl'individui compiono nella società e dal rapporto in cui vengono a trovarsi, nell'organizzazione sociale, le diverse funzioni in ordine al godimento della vita, e cioè, in altre parole, dalla divisione del lavoro e dagli effetti della conquista e del dominio delle classi. Per tal riguardo la società può essere considerata come una serie graduata di strati, i quali nel consorzio sociale rappresentano i diversi stadî successivi attraverso i quali passò l'umanità nella storia. Purtroppo la vita è lotta, è lotta d'individui e di gruppi; e da questa lotta risulta la formazione degli individui, la quale è quindi grandemente determinata dalle condizioni economiche e sociali. La formazione degl' individui quindi non si avvera sotto l'impulso di ideali pedagogici, ma risulta in gran parte dalle condizioni economiche e sociali delle famiglie e delle classi alle quali gl'individui appartengono.

« Vi ha una pedagogia individualistica e soggettiva », — così il compianto Antonio Labriola (1) — « la quale, supposte le condizioni generiche della perfettibilità umana, costruisce delle regole astratte, per mezzo delle quali gli uomini, che sono in via di formazione, sarebbero condotti ad essere forti, coraggiosi, veritieri, giusti e benevoli; ma questa pedagogia soggettiva non può costruire da sè il terreno sociale sul quale tutti questi ideali si realizzerebbero. Se lo costruisce, essa disegna semplicemente un'utopia », come utopie sono tutti

(1) A. LABRIOLA, *Del materialismo storico*, Roma, E. Loescher, 1897 pag. 115.

quegli ideali pedagogici immaginati dai filosofi pedagogisti senza alcun riferimento alla vita reale, utopie tutte le finalità educative che prescindono dalla considerazione positiva delle condizioni economiche e sociali nelle quali l'educando è stato obbligato a formarsi ed a svolgersi. Spesso si presentano all'educando alcune mire alle quali egli deve tendere nella vita che sono superiori alle sue potenzialità organiche, economiche e sociali.

Insomma quando si discorre di educazione, e di educazione nel vero senso positivo, non di educazione astratta che si impartisca su individui ideali, ma di educazione concreta che si adatta ad educandi reali, allora non si può prescindere da tutto quell'insieme di condizioni soggettive ed oggettive che allo sviluppo di un uomo in formazione danno un indirizzo piuttosto che un altro. E' l'insieme di queste condizioni che agisce sull'individuo, formandolo in un modo piuttosto che in un altro, dandogli un avviamento e sviluppando in lui a preferenza alcuni sentimenti, porgendo, in una parola, al complesso della psiche dell'individuo, un atteggiamento piuttosto che un altro. In altri termini l'educazione reale si viene effettuando sotto la pressione del fattore economico. L'uomo sviluppa, ossia produce se stesso, non come ente genericamente fornito di certi attributi, che si ripetano e si svolgano secondo un ritmo razionale, ma produce e sviluppa se stesso, come causa ed effetto, come autore e conseguenza ad un tempo di determinate condizioni, nelle quali si generano anche determinate correnti di idee, di opinioni, di credenze, di fantasie, di aspettazioni, di massime.

E però il problema dell'etica si risolve in quello della pedagogia, e, se la morale è una formazione ed una acquisizione progressiva dell'essere umano in formazione, in quanto la morale è una risultante della esperienza e dell'educazione, la pedagogia vien quasi a coincidere con essa.

Dalle cose anzidette deriva che, se l'effettiva educazione risulta dalle condizioni reali della vita, non si può prescindere, nella formulazione di un piano educativo, dalle condizioni sociali nelle quali l'educando si svolge; altrimenti si minaccia di formulare un piano educativo non corrispondente alla realtà. Così, p. es., se un educando fornito di grande plasticità, e però proclive a subire le suggestioni degli educatori, viene

modellato secondo ideali pedagogici astratti che non tengano alcun conto delle reali sue condizioni economiche e sociali, se l'educazione di questo individuo si appunta in ideali fuori della realtà circostante e circostanziata dei fatti sociali, allora si corre il pericolo di porre costui in aperto contrasto con l'ambiente nel quale vive. Ed ecco il teorico, il sentimentale, l'idealista, il metafisico. Questi, per virtù della sua interiore formazione, supera l'ambiente che lo circonda e diviene un fuoruscito della sua classe sociale, uno sbandato, uno spostato, tenendo ad avere, dai sentimentalismi della sua educazione, idee, sentimenti, opinioni, costumi, che sono in aperta opposizione con la classe dalla quale egli proviene (1).

Infatti ogni classe sociale ha le sue idee, i suoi sentimenti, le sue convinzioni, le sue abitudini, le sue tradizioni, i suoi pregiudizi, la sua logica, la sua morale, la sua filosofia, ha insomma tutto quell'insieme di cose che costituisce lo spirito di classe e che trova la sua spiegazione nella psicologia delle classi.

Per la classe *educare* significa formare individui simili a sè, individui che abbiano gli stessi sentimenti, le stesse idee, le stesse opinioni della classe.

Vi è insomma un'educazione dei gruppi sociali e delle classi sociali in grande parte determinata dalle condizioni economiche nelle quali e gruppi e classi si trovano. La gerarchia delle classi sociali corrisponde alle condizioni economiche e sociali delle classi stesse e si fonda sull'assoggettamento delle classi inferiori alle classi superiori, costituendo una specie di *stratificazione sociale*.

Questo assoggettamento è un fatto quasi del tutto economico e determinato da condizioni economiche; ma, essendo un fatto economico, non solo determina l'atteggiamento degli individui di una classe per rispetto alle altre classi, ma viene a determinare anche la formazione morale delle classi ed a costituire la moralità delle diverse classi sociali.

---

(1) Così si ingannano coloro che, giurando sul verbo di Herbart o di Spencer o di altri rinomati scrittori di pedagogia, tendono a generalizzare i precetti e le norme educative impartite dai suddetti e dimenticano che l'Herbart e lo Spencer, scrivendo di pedagogia, avevano presenti adolescenti di determinate classi sociali e di determinati paesi riuniti in determinati tempi e sotto determinati influssi e quindi i loro ideali pedagogici hanno per noi un valore relativo e debbono essere accolti con molte cautele e precauzioni.

Nella realtà non vi è una morale assoluta, ma la moralità è relativa non solo secondo i popoli ed i tempi, ma anche secondo l'evoluzione delle classi sociali, o, in altri termini, secondo le condizioni economiche e sociali. E come vi è una morale di classe, così vi è un'educazione di classe: morale ed educazione relative al grado di svolgimento delle classi stesse.

Perciò gl'individui formati di una classe portano in se stessi i principî fondamentali della loro classe, appunto perchè si sono formati o sono stati costretti a formarsi sotto l'influsso delle condizioni economiche della classe stessa, come gl'individui di una generazione risentono gl'influssi delle correnti di idee dominanti nel tempo di loro formazione. Di qui spesso deriva il contrasto tra le generazioni formate e le generazioni in formazione, tra i vecchi ed i giovani, specialmente quando i giovani hanno subìto l'influsso di idee e di abitudini estranee al cerchio sociale dal quale derivano (1). Le generazioni formate, educate sotto l'influsso delle idee del tempo di loro formazione, non comprendono i giovani che si vengono formando sotto l'influsso di altre idee. Di qui il contrasto tra padri e figli, genialmente illustrato in due poderose opere d'arte contemporanee: nel dramma *L'Onore* del Sudermann e nel romanzo *La vita è una sciocchezza* di Massimo Gorki.

Mutandosi i rapporti economici fra classi inferiori e classi superiori, migliorando le condizioni economiche delle classi inferiori, riformando i rapporti fra lavoro e capitale, si viene ad elevare l'educazione delle classi inferiori della società, e la pedagogia delle classi si modifica. L'educazione individuale non si può seriamente elevare senza elevare l'educazione delle classi alle quali gl'individui appartengono. In caso contrario sarà inevitabile il contrasto fra gl'individui e le classi sociali, e questo contrasto porterà come conseguenza un arresto nello sviluppo delle classi sociali. E però, se l'individuo deve rimanere in una determinata classe, esso deve essere obbligato ad accettarne ed a subirne la struttura morale ed economica; altrimenti o egli rimarrà isolato e non compreso nella sua classe o sarà obbligato ad avvicinarsi ad altra classe che sia più affine al suo modo di pensare.

---

(1) Perciò la scuola opera per se stessa una grande rivoluzione morale ponendosi fra genitori e figli e cercando di distruggere, nell'interesse collettivo, gl'intimi vincoli domestici che tendono a perpetuare antiche grette tradizioni e norme attraverso le generazioni.

La classe professorale, p. es., vivente in un determinato modo, avente determinati pregiudizi, abiti, costumi, essendo in determinati rapporti con le altre classi sociali, possiede una propria psicologia, che noi potremmo denominare *psicologia degl' insegnanti*, la quale è determinata dallo speciale tenor di vita degli stessi, dalle loro abitudini, dalle loro occupazioni, dalle loro condizioni economiche e dal complesso di cose da cui traggono la loro ragione di esistenza (1). Chi vuole appartenere a tale classe, deve accettarne tutte le condizioni, altrimenti si troverà in contrasto con gli altri membri della classe degl'insegnanti e sarà obbligato all'isolamento.

Soltanto modificandosi la struttura economica morale e sociale della classe degl' insegnanti si potrà ottenere l'elevazione dei componenti di essa.

C) Educatori di professione.

C) EDUCATORI DI PROFESSIONE. — Se la sottostruttura economica influisce sull'educazione della natura e su quella della società, influsso notevole esercita pure sull'educazione intenzionale metodica.

Per educazione intenzionale metodica noi intendiamo quel complesso di azioni con processo intenzionale metodico adoperato dall'educatore sull'educando in una determinata forma educativa secondo un piano prestabilito ed in ordine ad un ideale pedagogico. Nell'educazione intenzionale metodica si assomma la forma più alta dell'educazione. Giusta la definizione che abbiamo data, l'educazione intenzionale metodica si attua in determinate forme educative, le quali possono essere o l'educazione individuale sotto la guida di un educatore, o l'educazione di convitto o l'educazione collettiva della scuola. La durata dell'educazione intenzionale metodica è relativa agli scopi che si vogliono raggiungere e quindi ai mezzi che si debbono impiegare per il loro conseguimento. E però l'educazione intenzionale metodica non solo si attua

(1) Argomento interessante sarebbe lo studio della *psicologia della classe degl'insegnanti* dei diversi ordini e gradi d'insegnamento. Una modificazione profonda nella condizione degl'insegnanti è avvenuta in seguito al loro passaggio da *privati professionisti* dipendenti dalle famiglie degli alunni a *pubblici funzionari* alla dipendenza dello Stato e dei Comuni ed una non meno importante ne avviene ora nel miglioramento dei rapporti tra essi e gli enti da cui dipendono. Lo *stato giuridico degl'insegnanti* rappresenterà un passo notevole nell'evoluzione della classe professorale.

in una determinata forma educativa, ma dura una numero minore o maggiore di anni.

Ora sia la forma educativa in cui si attua l'educazione intenzionale metodica, sia la durata di essa sono in grande parte determinate da condizioni economiche. Sono infatti ragioni di indole economica soprattutto quelle che spingono le famiglie desiderose d'impartire ai loro figli una conveniente educazione metodica, a riunirsi, per sostituire all' *educazione individuale* — che rimane sempre la forma ideale più perfetta dell'educazione, perchè in essa vi ha contatto personale immediato e diretto fra l'educatore e l'educando — l'*educazione collettiva* — la quale permette di ottenere un vantaggio esteso a più persone con sacrificio economico minore da parte dei singoli individui, sebbene in questa forma di educazione la molteplicità e diversità degli educandi impedisca la loro esatta cognizione e vieti di individualizzare, cioè di adottare per ognuno il metodo più appropriato e di adoperare i mezzi più adatti ai singoli educandi.

Ed anche per ragione di ordine economico l'educazione metodica dura un numero piuttosto che un altro di anni. Quest'ultimo fenomeno si avverte specialmente — e lo nota anche il Tocqueville (1), — nell'avvento della democrazia al potere. Nei paesi, nei quali la democrazia si sostituisce nel governo della cosa pubblica alle classi superiori, tende generalmente a diminuire il numero di anni stabilito per la coltura generale dei giovani, appunto perchè dei benefici dell'istruzione possa godere un numero sempre maggiore di persone. Un fenomeno simile si avverte, p. es., osservando la preparazione per alcuni determinati uffici dello Stato e della società.

Riflettasi per un momento alla preparazione degl' insegnanti elementari e si vedrà che in quei paesi nei quali i maestri sono meglio retribuiti, viene anche richiesta per essi una cultura maggiore e più larga, che rende necessario l'aumento degli anni di preparazione a tale ufficio. Così nell'attuale ordinamento scolastico sono prevalentemente le condizioni economiche quelle che obbligano i giovani a fermarsi ad alcuni speciali studî piuttosto che ad altri, che fanno preferire le scuole tecniche alle classiche, gli studî magistrali a

(1) Cfr. A. TOCQUEVILLE, *La democrazia in America*, pag. 86-88.

quelli che preparano alle alte professioni sociali. Tutta l'organizzazione scolastica è da ogni parte determinata dalle condizioni economiche.

Più floride sono le condizioni economiche, meglio organizzata è la scuola con maggiori sussidi per l'insegnamento, con suppellettile e materiale didattico più ricco ecc. Gli intimi rapporti che legano la scuola e l'economia hanno contribuito a rafforzare quel concetto della *cassa scolastica*, che nell'effettività pratica è ancora un desiderato. Mediante l'istituzione della cassa scolastica, ogni scuola saprebbe le fonti donde trae le ragioni della sua esistenza e quindi meglio bilancerebbe le spese con le entrate.

L'economia scolastica è la vera anatomia della struttura della scuola. Ce lo insegnano molto bene gli americani con i grandi aiuti che danno alle loro scuole.

Accanto all'economia degli Stati, o politica, ed alla economia dell'organismo famigliare, o domestica, dovrebbe oramai sorgere anche *l'economia scolastica*, la quale risolverebbe molte questioni relative alle scuole, e porrebbe la questione scolastica specialmente in Italia, sotto un altro punto di vista da quello con cui spesso la considerano gl'insegnanti, i quali talvolta non mirano che al loro miglioramento economico, non all'effettivo miglioramento della scuola. Ora il miglioramento economico degl'insegnanti è soltanto un aspetto del miglioramento della scuola, e questo non potrà realmente effettuarsi, se non aumentando le dotazioni delle scuole e meglio commisurando le spese con le entrate e più convenientemente organizzando i servizî scolastici.

Scuole povere, male arredate, poste in infelici locali non sono coefficienti adatti per il buon funzionamento della scuola, anzi spesso ne sono un ostacolo ed un impedimento; ma tutto ciò dipende dall'insufficienza di mezzi economici forniti alle scuole. E' il fattore economico che alimenta le funzioni superiori degli organismi.

D) Auto-educazione.

D) AUTO-EDUCAZIONE. — Che cosa è l'individuo educando per rispetto a tutto il complesso fatto dell'educazione? L'individuo educando è dapprima un essere psichicamente informe ed involuto, il quale però porta in se stesso i germi del suo sviluppo, in parte congeniti, in parte ereditati. Questo individuo subisce la pressione della natura esteriore, della società e degli

educatori, ponendo alla stessa una resistenza relativa alla sua organizzazione fisio-psichica, mentre la sua coscienza si viene sviluppando e viene diventando riflessa. Ma anche la sua coscienza subisce la pressione della natura, della società e l'opera degli educatori. Non pertanto essa ha in sè una forza di liberazione che la ragione, la meditazione, la riflessione, la critica contribuiscono a far superare grado a grado all'individuo educando la pressione educativa, almeno dal punto di vista teorico, della natura, della società, degli educatori. E però l'educando, con strappi più o meno violenti a tutte le forze agenti sulla sua organizzazione psichica, viene gradualmente liberandosi da tutto quell'involucro di idee, di convinzioni, di preconcetti, di pregiudizi, di illusioni, di abitudini, di costumi, e grado a grado sottopone la sua condotta al controllo della sua ragione. Ed ecco l'*auto-educazione*, debole dapprima, rafforzandosi poco per volta, elevarsi a forma suprema dell'educazione, proiettando luce, per mezzo della ragione, sui processi educativi anteriori.

Il periodo auto-educativo è vario secondo la potenzialità psichica degli individui, diventa acuto nelle anime che vivono di vita interiore, nei pensatori, negli analizzatori della propria esistenza, mentre ha un valore ben relativo nelle anime distratte dalla vita esteriore e dal tumulto dell'esistenza quotidiana. Per queste agiscono sempre le abitudini formate nel periodo educativo, i ricordi del passato, gli echi delle persone che hanno esercitato un influsso su loro; e quindi le sentenze e gli ammaestramenti dei vecchi, i proverbi popolari, le usanze ataviche ecc.; e vi agisce soprattutto il dolore come esperienza superata ed ammonitore di difesa. Perchè è il dolore una delle molle più potenti dell'auto-educazione.

Nell'auto-educazione, in virtù dello sdoppiamento interiore che si verifica nella psiche dell'individuo, si può ottenere, almeno dal lato teorico, il fatto di una quasi totale liberazione della coscienza dalle condizioni circostanti; e quindi si può avere un uomo interiormente libero a qualsiasi condizione sociale egli appartenga. Un esempio notevole è quello di Marco Aurelio, che, imperatore potente e colto, si era interiormente liberato da tutti i pregiudizî ed i preconcetti della sua condizione sociale.

La liberazione da ogni preconcetto sociale nell'auto-edu-

cazione si può verificare, almeno teoricamente, o nel pensatore profondo (Marco Aurelio) che spogliandosi del tutto del suo *io* ed immedesimandosi nell'osservazione degli altri di tutte le altre classi sociali, scopre la sottostruttura economica che regge tutta la struttura della vita sociale e supera la traiettoria dei diversi strati sociali giungendo a liberare se stesso o almeno il suo intelletto da tutti i preconcetti; ovvero, ed è il caso più frequente, la liberazione avviene in seguito ad esperienza personale, quando, per esteriori contingenze, da uno strato sociale si è sbalzati in un altro, e specialmente dall'agiatezza nella miseria, e si è quindi costretti a passare dalla serie delle classi oziose viventi di rendita a quella delle classi lavoratrici viventi di lavoro, e dalla condizione di essere serviti a quella di dover servire. In questo sbalzo, che spesso è repentino, la traiettoria del fattore economico, come fondamento di tutti i fatti sociali, e gli atteggiamenti della psiche degli individui vengono scoperti. Il meccanismo interiore della vita sociale, quel meccanismo che spesso rimane ignoto agli uomini favoriti dalla fortuna, s'illumina allora innanzi alla coscienza dell'uomo sbalzato da una classe superiore in una inferiore.

Solamente in questi due casi l'auto-educazione riesce una vera liberazione dalle circostanzialità economiche, che circondano l'individuo e spiegano a questo l'essenza della vita sociale. Ma in tutti gli altri casi l'uomo, anche nel periodo di auto-educazione, inconsapevolmente, subordina la sua riflessione, e quindi la correzione di se stesso, alla posizione economica e sociale nella quale si trova. Anzi è questa che gl'impone verso gli altri alcuni determinati atteggiamenti, gli consiglia determinati metodi di condotta nella vita sociale: atteggiamenti e metodi che si modificano col modificarsi della sua posizione.

Si osservi, p. es., quel tale impiegato, il quale si trova al principio della sua carriera e senza altre risorse che quella dello stipendio che gli procura il suo ufficio; è nel suo interesse di far carriera e di spingersi nella vita; egli è obbligato a mantenere un determinato contegno, a subordinare sempre la sua volontà a quella dei suoi superiori, ad adattarsi alle circostanze esterne per incontrare il minor numero possibile di ostacoli nel suo cammino. Tutto il processo della sua auto-educazione sarà dunque dipendente dallo scopo che egli si propone di conse-

guire e dai mezzi di cui dispone. Lo si paragoni invece con quell'impiegato appartenente a famiglia agiata e che può anche rinunciare al suo ufficio senza riceverne un grave danno. L'auto-educazione di quest'ultimo verrà determinata su altre basi. Fra i due infatti unica differenza, ma importante, è la condizione economica, la quale vi spiega il processo diverso dell'auto-educazione nell'uno e nell'altro.

Nessuna parte quindi del processo educativo sfugge all'influsso delle condizioni economiche le quali si ritrovano sempre come basi dell'educazione, come di tutti gli altri fatti sociali. Vagheggiare un sistema di educazione, prescindendo dalla considerazione delle condizioni economiche dell'educando, equivale a fabbricare sulla sabbia. Coloro che, come Platone e Tommaso Moro, hanno costruito dei piani educativi fuori dalla circostante realtà economica, hanno disegnato soltanto delle *utopie*. Ugualmente molta parte dei sistemi educativi odierni fondati su concetti astratti degli alunni e che si impongono come uniformi per i fanciulli di tutte le condizioni sociali, sono delle vere utopie, le quali danno origine al gran numero di spostati che ingombrano la società moderna.

Fondare scuole, prolungare la durata dell'obbligo scolastico, senza migliorare le condizioni economiche del popolo, è favorire lo spostamento della vita sociale.

La grande crisi del sistema educativo moderno dipende appunto in molta parte da questo che esso non si fonda sulla considerazione delle basi economiche degli educandi. Noi diamo ai popoli moderni un'educazione da principi — ammoniva già il Nietzsche — e pretendiamo poi di tenerli nelle stesse condizioni nelle quali si trovavano quando erano ignoranti (1). Di qui anche l'osservazione fatta da parecchi economisti che il socialismo rivoluzionario non alligna tanto presso popolazioni misere quanto presso popolazioni che hanno co-

(1) Nella prelezione al corso di pedagogia nell'università di Bologna, dal titolo *Il nostro ideale nell'educazione*, così si esprimeva il prof. Nicola Fornelli: «...Se gli uomini che s'istruiscono, non sono più educati di prima, v'ha un inviluppo di ragioni che lo spiegherebbe, ed una di queste, oltre alla istruzione mal data, è di grave momento, ed è che noi, la società, lo Stato non sappiamo trovar modo di trattare gli uomini, dopo che sono istruiti in una maniera diversa da come quando erano ignoranti. E nello

scienza della loro miseria. Non è tanto quindi la povertà il movente delle rivolte, quanto la coscienza della propria povertà: coscienza che non si sviluppa se non in seguito ad un costante lavoro educativo.

La questione delle basi economiche e sociali dell'educazione si riconnette ad un'altra questione non meno importante: a quella, cioè, della trasmigrazione delle classi sociali per mezzo dell'educazione.

5. Trasmigrazione delle classi sociali,

§ 108. E' fenomeno notevole dell'epoca attuale in tutti i paesi civili, ma specialmente in Italia, il movimento continuo e crescente delle nuove generazioni per indirizzi e condizioni di vita differenti da quelli delle famiglie donde esse hanno origine e spesso alle stesse opposte e contrarie. E' come una nuova orientazione della vita verso direzioni novelle senza una coscienza esatta di questa trasformazione, ma solamente sotto l'impulso del desiderio irresistibile della novità. I figli tendono, e spesso per volontà dei loro genitori, a specializzarsi in arti, mestieri, professioni diverse da quelle che hanno esercitato ed esercitano i loro parenti. « L'agricoltore, p. es., che ha passato tutta la sua vita nei campi, considera come un dovere di risparmiare a suo figlio il lavoro faticoso della terra e la lotta aspra che dagli uomini si combatte intorno alla natura; egli l'alleva per farne un piccolo burocratico, un funzionario dello Stato o un libero professionista » (1), che sarà costretto a modificare tutto il piano dell'esistenza sua ereditariamente formata in ordine alla nuova funzione sociale che viene a compiere. Il fatto è comprensibile e, fino ad un certo punto, anche giustificabile, quando il mutamento della professione, esercitata dai parenti, importa un'elevazione morale ed economica delle condizioni della famiglia dalla quale si proviene, un innalzamento nella scala sociale, che permetta di liberarsi da quella inferiorità in cui l'individuo sparisce sommerso nella

stesso modo che gli schiavi, divenuti liberi, dovettero essere trattati diversamente da prima, così ora il buon senso, la ragione ci avverte che gli uomini che noi emancipiamo dall'ignoranza, hanno diritto a qualche cosa di più di prima, hanno diritto ad un trattamento adeguato a questa opera di duplicazione dell'esistenza che noi abbiamo loro largita con l'istruzione. Quale debba essere questo trattamento è l'incognita dell'avvenire, ed è questo il punto della massima congiuntura della questione pedagogica con la questione sociale dei nostri tempi » (pag. 14-15).

(1) GUYAU, *Éducation et hérédité*, Paris, 1889, pag. 8.

massa anonima degli ignoti, sebbene anche in questo spesso e molto si esageri per la infiltrazione di sentimenti, come la vanità e l'orgoglio, che, nelle condizioni della vita, danno una decisiva prevalenza alle forme esteriori, alle apparenze sulla sostanza. Ma ogni giustificazione cessa, quando nella trasmigrazione delle classi sociali nel campo delle professioni, non vi è elevazione, ma solamente spostamento e varietà. Spesso si muta, non perchè si abbia la coscienza sicura dei vantaggi materiali del mutamento, ma soltanto per il desiderio della novità, per la fallace speranza di un miglioramento, per l'illusione di rispettare e seguire la *vocazione* degli individui, per la *tentazione* di spiegare interamente la propria attività e spesso anche per imitazione, per suggestione, per inconscienza.

Ora socialmente trasmigrare significa mutare di condizioni; e mutare di condizioni vale non solo modificarsi di psiche, ma modificare anche tutta la struttura della domestica economia e dell'esistenza sociale in relazione alla nuova classe sociale, nella quale ci si pone.

Ogni classe, ogni condizione sociale possiede una propria psicologia determinata sia dalle condizioni economiche, come anche dal posto che si occupa nella società e dal rapporto in cui una classe viene a trovarsi per rispetto alle altre classi sociali. Tutto ciò necessariamente determina e produce gioie e dolori e porta privilegi e presenta inconvenienti; in una parola ogni condizione sociale ha necessariamente i suoi dolori e le sue ironie. E poichè i dolori si avvertono più delle gioie e le sensazioni sgradevoli producono effetti maggiori delle piacevoli, così ogni condizione sociale porta in chi la subisce un interiore disagio che gli fa avvertire la sua condizione come la peggiore fra tutte le condizioni e gli fa desiderare quindi di mutarla o di farla mutare ai suoi discendenti. Ma una condizione sociale impone grado a grado e quasi insensibilmente delle abitudini, dalle quali è difficile potersi liberare, specialmente quando queste abitudini non sono state acquisite dall'individuo che vuol cambiare, ma vengono a lui trasmesse dalle generazioni anteriori, cioè acquisite alla gente o alla specie.

Vi è insomma una *psicologia delle classi* a base ereditaria, *un'eredità sociale*, la quale è molto più potente di quella dal-

l'individuo acquisita con l'esercizio di una determinata funzione sociale. E però avviene, che, mentre il padre sente ed avverte tutto il disagio della sua condizione sociale e desidera per la sua generazione possibilmente una condizione diversa, non comprende quest'altra condizione, nè sa penetrare nell'intima struttura delle altre classi sociali (1). Insomma egli desidera che i suoi figliuoli mutino, nella speranza di un avvenire migliore, pur continuando a riprodurre ed a conservare il tipo originale di famiglia. Il suo desiderio di mutazione è quindi soltanto un desiderio rettorico, un fatto del sentimento, che non attacca le radici intime della vita e non rende possibile nè il fatto e neanche l'idea o il concetto di una radicale trasformazione. Le fantasie sentimentali che ombreggiano la sua coscienza gli fanno desiderare qualche cosa di migliore, di diverso dalle psichicità della sua classe; ma tutto il passato lo richiama nel grembo della classe alla quale egli appartiene. Nel suo desiderio di una formazione diversa dalla sua si ripercuotono i dolori che inevitabilmente una determinata condizione sociale impone in chi l'abbraccia; anzi è questa ripercussione che gli fa desiderare una formazione diversa. Ma questo desiderio è spesso in contrasto con le fonti più intime dell'istinto umano, di quell'istinto di conservazione della propria classe (specialmente quando vi è qualcosa da conservare) per cui spesso per un padre l'educazione di un figlio viene a riuscire una trista delusione ed un'amara ironia.

In generale si avverte nella coscienza paterna un duplice movimento, risultato spesso di un interiore contrasto e di un profondo dissidio: da una parte si ripercuote nel padre la formazione spirituale della sua gente, cioè di coloro che hanno contribuito a formarlo e che l'hanno educato e con lo spirito di questi anche lo spirito della classe alla quale essi appartenevano; e dall'altra l'istintivo desiderio verso una condizione di cose migliore e quindi differente dalla propria.

---

(1) Giustamente avvertiva il Rayneri (*Della pedagogica*, pag. 563) che peccano quei parenti i quali sconsigliano i figli dall'abbracciare l'esercizio del proprio mestiere, perchè ne conoscono più da vicino i difetti e gl'inconvenienti, e meno sanno rilevare quelli delle altre arti; il che li induce a non tenere nel debito conto la propria, ed a spingere i figli ad un genere di vita assai più elevata e splendida, che non comporti nè la loro natura, nè la condizione sociale in cui sono nati. Le conseguenze di questo errore pedagogico gravitano poi sulla società intiera.

Questo duplice movimento dell'anima paterna si ripercuote insensibilmente nell'educazione dei figli ed è un elemento di fondamentale importanza nello studio del fatto dell'eduoazione.

Per questo riguardo l'educazione riesce sotto tutti i suoi aspetti una vera lotta; anzi il principio della lotta costituisce uno degli elementi più importanti del processo educativo. Vi è lotta nel seno della famiglia, tra generazioni formate e generazioni in formazione; vi è lotta nell'animo dei genitori fra le abitudini inveterate e il desiderio di mutazione; vi è lotta fra la famiglia e gli educatori, in quanto l'opera dell'educazione tende a strappare l'involucro dei sentimenti di classe e si sforza di liberare l'individuo in formazione dalle caratteristiche speciali che costituiscono la coscienza della classe dalla quale l'educando deriva.

Ufficio precipuo dell'educatore è infatti di emancipare l'educando dagli istinti e dai sentimenti unilaterali e particolaristici che lo tengono stretto all'organismo domestico per avviarlo a diventare uomo e cittadino capace di sentire profondamente i legami che lo avvincono al consorzio sociale. .

Vi è lotta fra l'educatore e l'educando, perchè quest'ultimo «spesso di malavoglia e freddamente accoglie quello» (1) e non di rado si mostra restìo ad accettare i metodi di condotta che da quello gli vengono imposti, e con l'andar degli anni mal tollera la sua azione e la sua vigilanza. Vi è finalmente e si sprigiona in tutta la sua estensione, quella lotta interiore che la pedagogia cristiana fece oggetto di speciale esame: lotta interiore che rappresenta l'ultima fase dell'azione educativa e che costituisce il fulcro dell'autoeducazione, la quale non si rende possibile se non attraverso una serie di lotte interne che vengono sempre più purificando, perfezionando ed elevando l'uomo ed adattandolo ai supremi destini della vita. Ma questo principio della lotta che risiede in fondo a tutto il processo educativo, s'inizia con la lotta che si produce nell'animo del genitore cosciente. E' infatti nella paternità sola, ma nella paternità completa e

(1) Cfr. L. CREDARO, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Roma, 1900, pag. 205.

cosciente, cioè nell'educazione dei figli, che l'uomo viene « à sentir tout son cœur ». Il genitore rappresenta, secondo noi, nel seno della sua famiglia, lo spirito della gente; riassume la psicologia della classe; personifica la tradizione; comprende la cristallizzazione di un determinato strato sociale. Ma è una cristallizzazione ombreggiata da vapori e con deboli e sentimentali tendenze verso neo-formazioni.

Perchè è questa la caratteristica della figura del genitore: che egli è un fatto ed è una tendenza; è un essere formato, e, per mezzo della generazione, tende verso nuove formazioni; rappresenta la tradizione e viene necessariamente a legarsi, per mezzo della prole, all'avvenire; è un passato, che, attraverso il presente, s'introduce nei meandri del futuro. Ed è questa una delle conseguenze principali della generazione. La generazione produce un passaggio dal vecchio al nuovo, da vecchie a nuove forme di vita, e tende a legare la catena delle generazioni con un filo invisibile e perenne e ad impedire le cristallizzazioni complete e perfette. Un genitore, pur cristallizzandosi, non riesce mai a chiudersi del tutto alle correnti nuove del pensiero e della vita, nelle quali è il progresso dell'esistenza sociale e su cui si stende l'opera trasformatrice dell'educazione. E però l'interiore organizzazione famigliare viene, per così dire, animata da una lotta interna, la quale, se riesce a turbare la calma olimpica delle abitudini tradizionali, reca però in se stessa il movimento incessante della vita, che è passaggio continuo da vecchie a nuove forme, trasformazione, evoluzione.

E qui torna opportuno di accennare ad un altro aspetto del problema che si riferisce alla trasmigrazione delle classi sociali per mezzo dell'educazione.

Abbiamo detto che per trasmigrazione di classi sociali, sotto il punto di vista educativo, s'intende il passaggio, che, per mezzo dell'educazione, si effettua da una in una altra classe sociale, e quindi acquisizione da parte di chi muta classe di nuove idee, di nuovi sentimenti, di nuove abitudini.

Trasmigrare è, in parte, rinnovarsi.

Da quali motivi e stimoli può essere imposta questa trasmigrazione? Prima di tutto da un desiderio istintivo

nell'animo dei genitori di far mutare classe e quindi condizione sociale a scopo di miglioramento. Sotto questo desiderio si nasconde spesso un segreto istinto di difesa derivante da preoccupazioni della condizione economica (1). Ed ecco sorgere di nuovo, come stimolo dell'educazione dei figli, il principio del fattore economico.

Ogni famiglia, in generale, si fonda sui mezzi economici che costituiscono l'essenza di una classe, cioè vive dell'insieme di condizioni subbiettive ed obbiettive che formano la caratteristica speciale e l'attributo differenziale della sua classe, siano queste condizioni risultanti dal godimento di beni ovvero dall'esercizio di una determinata professione o dall'impiego di alcune speciali attività. Ogni nuovo essere che viene ad aumentare il numero delle persone che compongono la famiglia, riesce una limitazione alla vita economica del gruppo domestico o un aumento di lavoro per i membri attivi e produttivi della famiglia.

Vi possono essere, p. es., famiglie che hanno i mezzi per far vivere del godimento della loro proprietà, un numero determinato di persone. Ammettiamo che il patrimonio non sia suscettivo di movimento, anzi permanga in uno stato di arresto. Aumenta il numero dei membri della famiglia. E' ovvio che o tutti debbono un po' limitare se stessi per far posto al nuovo venuto, o uno di essi o più debbano uscir fuori. La compagine famigliare in tutti i modi viene a subire una modificazione.

Vi può essere invece un altro caso che un organismo famigliare s'impernii su una persona nella quale sia assoluto l'istinto del dominio. Questo istinto, del resto tanto naturale, fa sì che egli concepisca come oggetto assoluto del suo assoluto dominio tutta la organizzazione della sua famiglia. Quest'uomo ha naturalmente dei figli, i quali, per la legge della generazione, riproducono, qual più qual meno, le tendenze paterne, e quindi l'istinto al dominio o almeno l'istinto a non essere dominati. Il padre invece che ha lo

(1) Osserva a questo riguardo il Cesca che la forma domestica dell'educazione pecca soverchiamente di unilateralità e di utilitarismo, perchè non vede nell'uomo che il suo ufficio economico speciale e distinto e gli toglie ogni stimolo al lavoro fuori del tornaconto personale (CESCA G., *Principii di pedagogia generale*, Ditta G. B. Paravia e C., 1900, pag. 85).

istinto del dominio, non ammette indipendenti, egli non vuole che esseri soggetti. Un'azione continua, costante, perseverante del padre può modificare in qualche modo e sotto certi aspetti la natura dei figli ed in qualche modo trasformarli da istintivamente indipendenti in abitudinariamente soggetti, a patto però che solo ed esclusivamente egli li educhi, perchè, se invece li lascia o sotto la direzione di altri o in balìa di loro stessi, questi cresceranno non diminuendo, anzi rafforzando, coordinando, sviluppando gli istinti congeniti ereditati da natura. Ed ecco il genitore, che a tutto questo non ha precedentemente pensato, che tutto questo non ha preveduto, il genitore che, per desiderio di mutazione e per istinto di difesa, ha fatto educare i figli, ad un determinato periodo della vita si trova innanzi non degli esseri soggetti, come egli, per istinto di dominio, avrebbe desiderato, ma degli esseri simili a lui e forniti, se non ancora dell'istinto di dominio, almeno di quello dell'indipendenza. Di qui la lotta fra genitori e figli, che si risolve per lo più in una espulsione, che può anche assumere diverse forme, del figlio o dei figli dall'organizzazione famigliare. La lotta segreta che sul campo economico si combatte in tutte le famiglie è uno degli aspetti più interessanti sotto il quale si presenta il fatto educativo nel gruppo famigliare. Non soltanto le forme, ma anche i gradi della lotta variano secondo la organizzazione del gruppo: organizzazione che è relativa alle idee e ai costumi dei diversi tempi, alle condizioni morali ed economiche del gruppo ed ai pregiudizii dei luoghi. Ma, se cambiamo le forme ed i gradi, la lotta rimane sempre, alimentata dagli interessi, spesso opposti, dei diversi membri del gruppo famigliare.

Così le leggi dell'ordinamento economico della famiglia influiscono anche sull'educazione dei figli, come possiamo riconoscere ricordando l'ordinamento delle famiglie nobili prima della Rivoluzione francese, secondo la descrizione fattane dal Manzoni nell'episodio della monaca di Monza. In tal modo le grandi correnti della vita influiscono sull'evoluzione dell'educazione nelle famiglie; e la costituzione economica delle famiglie costituisce la sottostruttura della formazione educativa dei singoli figli di famiglia fra loro ed in rispetto ai loro genitori. Così il collettivismo famigliare, l'individualismo o il principio del *maiorascato* (differenzismo),

ponendo la famiglia su diverse organizzazioni, danno atteggiamenti diversi all'educazione dei figli. E però si vede che il collettivismo riesce generalmente contrario alla trasmigrazione delle classi per mezzo dell'educazione, tendendo in generale tutti i figli a rimanere nella classe donde sono derivati, specialmente se questa presenta dei notevoli vantaggi, salvo eccezioni determinate o da bisogni o da forti vocazioni, queste in verità molto rare: perchè è nel collettivismo famigliare che si può ottenere la forma genuina della vocazione individuale. Il majorascato invece porta come conseguenza che il primo figlio rimane nella condizione della sua classe e gli altri sono obbligati a cambiare. Le sorprese più grandi vengono date dall'individualismo puro, il quale perciò riesce spesso la fonte più viva dell'educazionismo.

L'individualismo, dando al genitore l'assoluto diritto di proprietà, mentre egli vive, vi può presentare i fenomeni più strani per rispetto all'educazione generale dei figli ed alla loro formazione. In un gruppo famigliare, nel quale imperi la forma individualistica pura impersonata nel padre di famiglia, la trasmigrazione delle classi sociali per mezzo dell'educazione è uno dei fenomeni più complessi che presentano maggiori atteggiamenti.

Essa riflette tutti gli elementi economici, che, come difesa o stimolo, come interesse o sentimentalità, spingono il padre ad atteggiare la sua personalità in un modo piuttosto che in un altro, innanzi alle personalità in formazione dei suoi figli. L'educazione di famiglia sarà in questo caso il prodotto ed il risultato vero di questo atteggiamento che tanto più si presenterà netto quanto più rimarrà estraneo da altri influssi, tra i quali non è da trascurare parecchie volte l'influenza della madre, la quale, per svariate ragioni, può esercitare un'azione spesso contraria ed opposta a quella del padre: azione che non di rado riesce ad avere una non debole efficacia.

L'educazione di famiglia, che è il fondamento dell'educazione degli individui, è quindi un risultato dei rapporti psichici fra i componenti del gruppo famigliare sul fondamento economico su cui questo vive.

La costituzione famigliare imperniata sul principio dell'individualismo, presenta le soluzioni più caratteristiche al problema della trasmigrazione delle classi sociali per mezzo dell'educazione, appunto perchè, in essa, mentre da una

parte vengono riconosciuti i diritti di ogni individuo del gruppo famigliare, dall'altra il diritto di proprietà vien delegato soltanto al capo di famiglia. Dipende quindi tutto dalla volontà del proprietario (padre di famiglia) l'avvenire dei figli, eccetto quelle ristrette limitazioni imposte dalle leggi per rispetto all'istruzione obbligatoria. E' infatti ovvio che il gruppo famigliare, come ogni gruppo sociale, ritrova la sua base fondamentale nella struttura economica. Se questo fondamento economico è nelle mani di una sola persona, dipende dalla volontà di questa tutto l'indirizzo del gruppo.

Per legge fisica tutti i corpi tendono all'inerzia e quindi a rimanere nello stato stazionario, ugualmente i figli tendono a rimanere nella condizione sociale del loro gruppo e della loro classe. E però dipende dalla forza di volontà del genitore e dal maggiore o minor grado d'istinto della proprietà che egli in sè possiede lo svolgimento del gruppo famigliare stesso; come da esso medesimo dipende anche anticipare o ritardare la lotta nel seno del gruppo famigliare. L'anticipa e la rende anche violenta colui che ha un forte istinto della proprietà, e che, questo avendo, cerca istintivamente di espellere dal suo gruppo i figli, lo ritarda colui che, meno preveggente, permette ai figli di rimanere nel gruppo famigliare, specialmente quando la base economica del gruppo non è sufficiente a dare svolgimento adeguato alle individualità dei vari figli.

Generalmente tutti i figli tendono a rimanere nella classe della famiglia donde provengono. Seguono gli studi non per vera vocazione, ma per seguire la volontà dei loro genitori ovvero per un insieme di vari sentimenti (curiosità, imitazione, emulazione, invidia, ecc.).

Ma il momento importante della loro esistenza giunge quando essi dalla cultura generale devono passare alla cultura professionale, cioè quando debbono abbracciare o scegliere una determinata professione.

La scelta della professione è una delle questioni vitali nel processo educativo dell'individuo, appunto perchè da essa deriva tutto l'avvenire del medesimo (1).

(1) Cfr. PAUL BASTIEN, *Répertoire des carrières en France au XX° siècle*, Paris, A. Fontemoing, 1905, in parecchi volumi.

Ma vi è veramente una scelta nella professione?

Coloro che ammettono il libero arbitrio ritengono che l'uomo sia veramente libero nella scelta di una professione. Non vi è cosa più errata.

La scelta di una professione si riconnette a tanti fattori ed a tanti elementi che la libertà individuale — nel vero senso della parola — diventa non altro che un mito.

Infatti sulla scelta delle professioni influiscono non solo le condizioni economiche famigliari, ma anche la classe alla quale si appartiene, l'ambiente; e v'influisce in modo speciale il caso come quello che ha un grande peso nella bilancia della vita.

Per tutte queste ragioni vera scelta nelle professioni difficilmente vi è. La vocazione, con cui si tenta spesso di spiegare a fatto compiuto il successo o l'insuccesso dell'individuo, sovente non è che una sanzione ad un fatto compiuto e cioè un'illusione della mente che divinizza il fatto compiuto con l'idea mistica di una preordinazione fantastica.

Gli studii che si vanno facendo sulla psiche dei bambini mostrano sempre più che vere vocazioni non vi sono, ma semplicemente delle tendenze ereditarie o congenite.

Al disopra quindi della scelta della professione, al disopra delle vocazioni, non vi sono che da una parte gl'individui in formazione e dall'altra il gruppo famigliare impersonato nel padre di famiglia: l'individuo con l'istinto a non fare sforzi, il gruppo famigliare con le preoccupazioni economiche. Se a questo poi si aggiunge una segreta fiducia da parte dei genitori nel potere di plasticità dei figli e sensi d'orgoglio e l'istinto di difesa e rincrescimento di mezzi economici male impiegati, noi possiamo spiegarci la ragione per cui i genitori tendono verso la trasmigrazione dei figli in altre classi sociali, come d'altra parte la convinzione che vien penetrando nell'animo dei genitori sulla poca forza di plasticità dei figli e quindi la preoccupazione economica di spese senza alcun risultato per la loro educazione, e sentimenti di pietà e di commiserazione per gli effetti di vani sforzi fatti dai figli: tutto ciò contribuisce ad arrestare la volontà dei genitori, specialmente se deboli, nel fare uscire mediante sforzi educativi i propri figli dalla propria classe.

E però nel fatto sociologico dell'educazione considerata per rispetto al gruppo familiare possiamo ravvisare un quadruplice elemento:

1° *Essere educando* fornito di tali o di tali altre qualità ereditarie e congenite.

2° *Genitori* con un apparente visione morale infusa dalla religione, dai libri, dalla lettura quotidiana dei giornali, dei discorsi, dal ricordo della fortuna e dalle esperienze fatte; con istinto di difesa e di conservazione e con una preoccupazione economica derivante dal rapporto tra le basi economiche del gruppo famigliare e le spese della loro vita, nella quale vanno compresi i loro bisogni, le loro aspirazioni, le loro vanità, ambizioni, ecc.

3° *Azione reciproca* dei vari membri della famiglia specialmente quando siano in parecchi fratelli e sorelle.

4° *Struttura economica della famiglia* con scala gerarchica dei bisogni ed assetto della domestica economia in un determinato ambiente.

Il risultato della complessità delle azioni che intrecciandosi si esercitano fra loro questi elementi è sempre incerto, perchè dipende da una quantità di circostanze.

Ma in generale, quanto più è complessa la struttura dell'organismo famigliare tanto più è difficile l'espulsione d'un membro dello stesso; quanto meno plastica è la natura dell'educando tanto minore probabilità vi sarà d'espulsione del medesimo dalla classe che l'ha prodotto; quanto più forte sarà la volontà dei genitori ed il loro istinto di dominio e d'altra parte la somiglianza dei figli a loro, tanto più viva sarà la lotta per la espulsione di questi dal gruppo famigliare. Anche in ciò si rivela una profonda analogia tra la vita degli uomini e quella degli animali.

Da quello che si è venuto fin qui dicendo, risulta che la cosiddetta trasmigrazione sociale per mezzo dell'educazione diviene anch'essa un risultato di molteplici fattori.

Ma avverrà quasi sempre che quanto più rudimentale sarà l'organizzazione famigliare, tanto più facile sarà, con agevolazioni economiche, la trasmigrazione di classe per mezzo dell'educazione; quanto più sarà complessa l'organizzazione famigliare, tanto più difficile riuscirà la trasmigrazione. Il qual fatto porta quindi come conseguenza que-

st'altro fenomeno: che l'individuo, uscendo, per mezzo dell'educazione da una classe misera e trasmigrando in una classe economicamente superiore, aguzza il suo istinto per ottenere il maggior numero possibile di benefici da questa classe; rimanendo invece, non ostante gli sforzi dell'educazione, nella stessa classe, cerca di estendere la sua personalità, di dilatare la sfera della sua attività, di appagare l'istinto del dominio spesso a danno della sua classe stessa (1).

Questo problema della trasmigrazione della classe sociale per mezzo dell'educazione è per vero problema molto grave che merita studio accurato. E' essa un bene o un male? E' un bene per l'individuo, per la famiglia, per la società? Giova alla specie umana la trasmigrazione delle classi sociali per mezzo dell'educazione?

Sono tutte questioni che meritano un attento esame e una discussione ampia e positiva non solo sotto il punto di vista pedagogico, ma anche e soprattutto sotto l'aspetto sociologico.

Abbiamo già detto che una classe sociale non è soltanto composta d'individui, ma è corazzata di abitudini, ha una propria psicologia, possiede mezzi speciali di vita, assume particolari atteggiamenti per rispetto alle altre classi sociali in ordine alla funzione collettiva che compie. Ogni classe rappresenta per questo riguardo un piccolo mondo, di cui, se la superficie è visibile a tutti e aderisce alla superficie di altre classi, il fondo rimane sempre un mistero anche per molti della classe stessa. Al disotto degli involucri delle funzionalità apparenti della classe, si trova la sottostruttura della medesima, che rimane impenetrabile ad occhi estranei e rende difficile lo studio positivo e approfondito della psicologia delle classi.

Occorrono spesso continuate esperienze non di una, ma di parecchie generazioni, per penetrare nell'intimo segreto della struttura organica di una classe.

(1) Di qui ne avviene che spesso il figlio del contadino che si sviluppa e si educa ed esce fuori dalla sua classe per entrare in una classe economicamente superiore porta seco tendenze di lotte e di possesso nella classe nella quale entra e di bontà e di pietà con la propria famiglia e il figlio del proprietario che non trasmigra dalla sua classe, porta sensi di lotta con gli individui che più gli sono vicini cioè con la sua famiglia.

A quest'opera di penetrazione supplisce, è vero, l'acuto ingegno, che, con lavoro estensivo e con intensiva esperienza, abbrevia un cammino, che, normalmente richiederebbe l'opera di parecchie generazioni: ma questi acuti ingegni non sono facili, anzi raramente s'incontrano, e, se si incontrano, essi debbono in gran parte la loro fortuna alla rudimentalità, alla semplicità ed alla inferiorità dell'organizzazione economica e sociale nella quale si trovavano, perchè è più facile liberarsi da una organizzazione rudimentale che da una molto complessa.

Più un'organizzazione è complessa e più difficile riesce uscire dalla stessa per entrare in un'altra.

Gli organismi inferiori della società, abituati ad una secolare oppressione, portano seco con un odio interiore una apparente sottomissione di modo che sono molto adatti a servire con le apparenze della servitù. Quando individui delle classi inferiori hanno la fortuna di trasmigrare in una classe superiore, si trovano per questo riguardo in una condizione vantaggiosa, perchè una classe richiede prima di tutto dai nuovi venuti servigi ed a servitù essi sono abituati; e, prestandosi a servire la classe, ne conquistano a poco a poco il favore e col favore il mezzo ed il modo di salire.

La proprietà invece insinua nell'animo del proprietario tali atteggiamenti psichici che genitori e figli acquistano l'istinto del comando, che è un'estensione dell'istinto del dominio. Il proprietario, anche modesto, rinchiude nel suo animo questi istinti che sono proprio degli individui delle classi superiori, perchè la proprietà è il termine dell'evoluzione della vita individuale. Di condizioni più o meno agiate, quando l'individuo sa adeguare i suoi bisogni alla sua condizione, quando può giungere al grado di essere servito sempre e di non mai servire, acquista una coscienza speciale della sua personalità, come di persona abituata a comandare e non a servire. Ora questa condizione par fatta a posta per impedire la trasmigrazione delle classi sociali, specialmente quando questa si risolve nel passaggio da una classe di comando e di dominio ad una di lavoro, di servitù e di esercizio di una funzione sociale. Le conoscenze teoriche, gli studî, la scuola possono giovare ad una più o meno superficiale liberazione della psiche di un educando

dallo spirito di una classe, ma non hanno la forza, nè il potere d'introdurlo in un'altra classe. Questa introduzione generalmente avviene in modo occasionale ed è determinata da condizioni del tutto variabili e tal volta soggettive. Spesso è il risultato d'illusioni, alle quali non tardano a succedere delle delusioni. Ma entrato nella nuova classe, l'individuo si trova ultimo nella conoscenza di questa e spesso anche senza alcun appoggio nei membri della medesima, e però costretto a muoversi solo.

Ne risulta che il frequente cambiamento delle classi sociali attraverso le generazioni porta di conseguenza un arresto nello sviluppo sociale degli individui, in quanto ogni classe ha un'interna organizzazione, la quale rimane impenetrabile per parecchio tempo ai nuovi venuti. Di qui le difficoltà spesso insuperabili che si presentano a chi per prima s'introduce in una classe: difficoltà che gli rendono molto difficile il cammino attraverso la classe stessa e gl'impediscono non di rado di salire gradi ai quali altri sono facilmente pervenuti. E' tutto un patrimonio ereditato ed acquisito dal gruppo sociale dal quale si proviene che si deve abbandonare per abbracciarne un altro. Può l'individuo nel breve periodo di anni di sua esistenza acquistare tutto il patrimonio che costituisce la forza e l'essenza del gruppo sociale nel quale egli entra? Può il lavoro di una sola generazione compiere quello che solamente il lavoro accumulato di parecchie generazioni ha compiuto?

Alcuni sociologi, come il Guyau, sostengono che il prolungamento di una razza in una stessa condizione sociale è generalmente fatale per la vita di questa razza. Infatti ogni condizione sociale contiene una parte convenzionale, e se l'insieme delle convenzioni è contrario in un sol punto allo svolgimento sano della vita, pur essendo favorevole in tutti gli altri, quest'azione nociva, moltiplicata col tempo, porterà un disquilibrio alla razza in modo tanto più sicuro in quanto essa si sarà meglio adattata a questo ambiente artificiale. La fine di tutto ciò sarà la pazzia o l'estinzione della razza. Il Guyau propone quindi l'*avvicendamento* (assolement) delle generazioni per mezzo dell'educazione. Ma egli non avverte che adottando l'avvicendamento come regola si avrebbero risultati contrari a quelli che egli si ripromette.

Lo scopo di ogni riforma sociale e pedagogica non deve certamente esser quello di diminuire nella società umana lo *sforzo*, che è condizione di ogni progresso. Solamente attraverso sforzi individuali è possibile infatti progredire. Ma, pur richiedendo da parte dell'individuo, sforzi continui e costanti, non si deve pretendere che con tale lavoro incessante l'individuo esaurisca in sè la forza nuova che lo rende atto all'azione.

Il frequente cambiamento delle classi sociali attraverso le generazioni per mezzo dell'educazione non solo può riuscire fatale agl'individui, ma porta anche un arresto nello sviluppo delle classi sociali. Oggi, divenuti impazienti, noi vogliamo vedere le generazioni sempre deste e gl'individui sempre occupati a compiere degli sforzi ed a spiegare intiera la loro individualità. L'*allevamento artificiale*, che viene procurato per mezzo della cultura generale e professionale, riesce spesso o un danno per l'individuo o un'amara ironia, dando origine a degli *spostati* o a degli *illusi*.

Le vecchie teorie individualistiche, secondo le quali l'individuo può tutto ed è tutto, vanno cedendo il posto alle dottrine collettiviste che danno sempre più valore alla classe.

Conciliare possibilmente gl'interessi delle classi ed i diritti degl'individui dovrebbe essere lo scopo precipuo di una coscienziosa educazione sociologica.

Lo Stato non dovrebbe nè impedire, ma neanche favorire e promuovere la trasmigrazione delle classi sociali per mezzo delle professioni. Con l'attuale ordinamento scolastico, uniforme ed arcaico, lo Stato inconsciamente favorisce questa tendenza verso la trasmigrazione delle classi sociali, che oggi viene ad essere un impedimento allo sviluppo delle classi stesse. Si risente ancora l'influsso delle esagerazioni dell'individualismo, il quale mirava alla elisione ed alla disgregazione delle classi sociali, agevolando l'elevazione degl'individui e favorendo nella gara della vita le mutazioni dei ceti e delle condizioni sociali (1).

(1) Le idee esposte in questo libro intorno alle *vocazioni*, alle *professioni* ed alla *trasmigrazione delle classi sociali per mezzo dell'educazione* saranno largamente svolte in un volume di prossima pubblicazione.

Capo V.

Definizione dell'educazione.

Sommario: 1. Necessità e difficoltà di definire l'educazione - 2. Definizioni dell'educazione prima e dopo la dottrina dell'evoluzione - 3. Educazione in largo senso ed educazione in senso ristretto - 4. Definizione dell'educazione in senso ristretto - 5. Elementi dell'educazione intenzionale metodica - 6. Mezzi dell'arte educativa - 7. Riepilogo.
Appendice: Diverse definizioni dell'educazione.

1. Necessità e difficoltà di definire l'educazione.

§ 109. Dopo aver esposto il nuovo concetto dell'educazione ed aver illustrato i fondamenti del fatto educativo, possiamo addivenire alla esposizione della definizione dell'educazione.

Sono pochi i pedagogisti — ben osserva a questo proposito il Compayré (1) — i quali, come il Locke e l'Herbart, abbiano scritto delle opere sull'educazione senza definirla, senza rinchiudere in una formula sola tutti gli elementi del concetto che essi si erano formati dell'educazione.

In generale ogni pedagogista ha la sua personale definizione, come ogni classe di uomini ha un concetto speciale dell'educazione; e potrebbero esser citate moltissime definizioni dell'educazione, come si potrebbero raccogliere infiniti concetti intorno alla stessa, interrogando persone di differenti condizioni sociali.

Come in un istituto di educazione, che ha per suo precipuo scopo la formazione degli adolescenti che in esso si trovano, il fine dell'educazione varia da educando ad educando in ordine alle vedute, alle finalità ed agl'ideali di ognuno, mentre per la istituzione l'adolescente sarà dichiarato educato, quando avrà conseguita la licenza o il diploma che l'istituto conferisce a coloro che ne hanno lodevolmente

(1) G. Compayré, *Corso di pedagogia teoretica e pratica*, traduzione di A. Valdarnini, pag. 11.

frequentato i corsi, così vario è il concetto dell'educazione secondo i diversi pedagogisti, pur essendo tutti d'accordo circa alcune idee fondamentali.

Se si domanda alle persone con cui si viene a contatto che cosa significhi essere educato, si avranno risposte disparate secondo l'età, la religione, la posizione sociale, le condizioni economiche. Quello che avviene nella vita pratica si verifica anche nella scienza, ogni pedagogista avendo un concetto personale dell'educazione secondo le idee che professa, il sistema che ha abbracciato e le correnti sociali sotto le quali ha svolto il suo pensiero.

2. Definizioni dell'educazione date prima e dopo della dottrina dell'evoluzione.

§ 110. Le definizioni dell'educazione, p. es., date prima della introduzione e dell'applicazione della dottrina della evoluzione al fatto educativo si riferiscono soltanto all'educazione diretta ed intenzionale, alla quale era limitata l'azione educativa. Solamente sotto l'influsso della teoria dell'evoluzione, essendosi slargato il concetto di educazione, anche la definizione di questa doveva essere modificata in ordine ai nuovi elementi penetrati nella concezione organica del fatto educativo.

Dall'applicazione della dottrina dell'evoluzione è derivato che il concetto di educazione non si può restringere solamente alla educazione diretta ed intenzionale, ma deve comprendere anche l'educazione della natura e della società da una parte e l'educazione di se stesso dall'altra.

Il processo educativo riassume tutte le forme dell'educazione, ed una definizione dell'educazione, la quale voglia comprendere tutto il processo educativo, deve abbracciare sinteticamente tutti gli elementi del medesimo.

3. Educazione in largo senso ed educazione in senso ristretto.

§ 111. La più estesa definizione dell'educazione comprende adunque tutti gli elementi del processo educativo, e cioè, tanto l'educazione naturale quanto l'educazione artificiale. Ma per la sua stessa estensione una tale definizione riuscirebbe generica ed indeterminata; e però è necessario stabilire anche definizioni delle diverse forme che assume il fatto educativo, insistendo sulla forma dell'educazione diretta ed intenzionale, che è la forma che più interessa l'educatore, come quella che si riferisce al complesso delle azioni che debbono essere esercitate metodicamente dall'educatore sull'educando.

Noi distingueremo l'educazione in *senso largo*, o fatto dell'educazione, comprendendo in essa tutte le forme che assume il fatto educativo, dall'educazione in *senso ristretto*, o arte dell'educare, che si restringe alle azioni intenzionali dell'educatore sull'educando.

Questa distinzione sembra a noi necessaria, come quella che serve a distinguere nettamente il fatto dell'educazione dall'arte di educare, il primo risultante da un complesso di fattori che agiscono sull'individuo educando modificandolo, l'altra opera cosciente e deliberata dell'educatore sull'educando.

Per educazione in senso largo noi intendiamo il complesso di tutte quelle azioni che vengono esercitate sull'individuo e che portano come conseguenza la modificazione dell'organismo fisio-psichico di questo ed il suo adattamento alle condizioni di vita esteriore. Queste azioni o influssi vengono esercitati da tutte le forze naturali e sociali che agiscono sull'uomo, e cioè, dalla natura, dai diversi organismi sociali (famiglia, chiesa, Stato, maestranze professionali, associazioni diverse, ecc.), dagli educatori e dalle forze interiori dell'educando stesso (eredità, istinti, coscienza).

4. Definizione dell' educazione in senso ristretto

§ 112. Per educazione in senso ristretto o arte di educare intendiamo invece *il complesso di azioni (o mezzi) con processo intenzionale metodico, in una determinata forma educativa, adoperate dall'educatore sull'educando, secondo un piano prestabilito, allo scopo di promuovere lo sviluppo completo ed armonico di tutte le attività dell'educando, in ordine alla compiuta formazione della di lui personalità e vocazione ed alle idealità sociali e storiche della specie umana e del popolo al quale l'educando appartiene.*

Poche parole di analisi gioveranno ad illustrare la suddetta definizione:

L'educazione intenzionale metodica è un complesso di mezzi con processo intenzionale metodico adoperati dall'educatore sull'educando: indica i mezzi ed il processo dell'educazione intenzionale; *in una determinata forma educativa*: accenna alle forme nelle quali si attua l'educazione metodica; *secondo un piano prestabilito:* si riferisce al preordinamento dei mezzi dell'educazione intenzionale; *allo scopo di promuovere lo sviluppo completo ed armonico di tutte le attività del-*

l'educando: indica il fine prossimo dell'educazione, che comprende lo sviluppo delle attività fisiologiche, intellettuali e morali; *in ordine alla compiuta formazione della personalità e vocazione dell'educando:* riguarda i fini generali individuali dell'educazione; *ed alle idealità sociali e storiche della specie umana e del popolo al quale l'educando appartiene:* i fini sociali dell'educazione, i quali sono relativi allo sviluppo della civiltà di un popolo e della specie umana, e quindi variabili da popolo a popolo e da periodo a periodo storico.

5. Elementi dell'educazione intenzionale metodica.

§ 113. L'educazione intenzionale metodica comprende *due* elementi personali: l'educando e l'educatore; *tre* elementi dottrinali: *fine, mezzi* e *metodo*; ed *un* elemento misto: le *forme* che assume l'educazione passando dalla speculazione teorica all'esercizio pratico.

L'educazione intenzionale metodica risulta dunque dall'applicazione di *mezzi* speciali adoperati dall'*educatore* sul l'*educando*, con speciale *metodo*, in una speciale *forma* educativa, per un determinato *fine*.

Questi *sei* elementi possono anche essere raggruppati in quattro, in quanto nello studio della forma educativa può rientrare anche lo studio dell'educatore, ed i mezzi ed il metodo possono insieme esser fusi. Ogni speciale forma educativa comprende e presuppone anche speciali educatori; vi è anzi un intimo rapporto fra le forme educative e gli educatori. La forma educativa *individuale*, p. es., ammette uno speciale educatore ed un solo educando; la forma famigliare, *due* educatori (genitori) ed uno o più educandi (i figli); la scuola, *uno* o *più* educatori o una *gerarchia di educatori* (maestro elementare, insegnanti di scuole medie con preside o direttore). Sono anzi gli educatori che caratterizzano la *forma* educativa. Egualmente i mezzi nell'educazione intenzionale metodica non possono essere applicati senza un processo metodico. L'essenziale dell'arte scientifica risiede nella metodicità con cui sono applicati i mezzi.

Perciò l'educazione intenzionale metodica può dirsi risultare da quattro *elementi* che costituiscono le quattro parti della pedagogia generale, e cioè il *soggetto educando* (antropologia pedagogica), il *fine* (teleologia pedagogica), i mezzi (metodologia pedagogica) e le forme (morfologia pedagogica) dell'arte educativa.

§ 114. Sono i mezzi la parte principale dell'arte educativa come quelli che si riferiscono alle operazioni educative, cioè alla essenza stessa dell'educazione intenzionale metodica.

6. Mezzi dell'arte educativa.

Nella dottrina dei mezzi vengono ad incentrarsi tutte le questioni relative al soggetto, al fine ed alle forme dell'educazione, in quanto i mezzi sono le stesse operazioni educative che si compiono sull'educando per attuare in una determinata forma educativa il fine dell'educazione. Essi costituiscono le parti dell'educazione telica, laddove il soggetto, il fine e le forme ne costituiscono gli elementi. Fra elementi e parti vi ha notevole differenza, perchè gli elementi sono i fattori del concetto dell'educazione, le parti costituiscono invece il complesso delle operazioni dell'arte di educare. A rendere compiuto il concetto dell'arte di educare è necessario non solo la conoscenza del soggetto educando, ma anche quello del fine, dei mezzi e delle forme dell'educazione. Ma a comprendere invece in che cosa consista l'arte dell'educare, la educazione intenzionale metodica, la quale è il complesso delle azioni esercitate dall'educatore sull'educando, è necessario sapere se queste azioni siano una o più, di una o di più specie. Sono adunque i mezzi dell'educazione le parti dell'arte educativa, ed una partizione dell'educazione telica non può essere tentata se non sull'esame e sulla partizione dei mezzi dell'educazione telica.

Rinviando alla pedagogia generale una trattazione minuta dei mezzi dell'educazione, accenneremo qui ad essi in modo generale.

Secondo la maggior parte dei pedagogisti i mezzi dell'educazione telica possono essere ridotti a *mezzi diretti*, o immediati, che agiscono *direttamente* ed immediatamente sulla volontà dell'educando, ed a *mezzi indiretti*, o mediati, che agiscono cioè *indirettamente* o mediatamente. Il mezzo indiretto più potente è l'*istruzione*. La nota specifica dell'istruzione consiste in questo che, *mediante* essa, l'educatore e l'educando si occupano di una terza cosa: cioè degli oggetti d'insegnamento. Il primo a riconoscere tutta l'importanza dell'*istruzione*, come mezzo indiretto dell'educazione, fu Federico Herbart.

E però *due* sarebbero le parti dell'educazione telica: l'educazione immediata e l'educazione mediata o istruzione; o latrimenti dette educazione morale ed istruzione.

A queste due parti fondamentali l'Herbart ne aggiunse una *terza*: il governo o disciplina.

Difatti l'Herbart nella sua partizione della pedagogia generale, divide questa in tre parti: la prima tratta del *governo dei fanciulli* (*Regierung der Kinder*), l'altra dell'*istruzione* (*Unterricht*) e l'ultima dell'*educazione morale* (*Zucht*).

La disciplina comprende il complesso degli atti che come stimolo o remora sono diretti ad assoggettare l'educando a quella coercizione, che è necessaria finchè poco per volta non si prepari, svolga e maturi l'autonomia individuale.

Sicchè l'azione della disciplina ha una misura decrescente e non crescente, cioè essa esercita l'effetto di essere poco per volta eliminabile. Ufficio del governo è di creare l'ordine, di preparare il terreno sul quale possano l'istruzione e l'educazione morale prosperare indisturbate nella scuola e nella casa. La disciplina non procura alcuna formazione interna sulla energia del carattere morale, ma soltanto atti esteriori, buone abitudini. Lo scopo della disciplina riposa nel presente, mentre l'educazione morale mira al futuro. La istruzione invece è quel complesso di operazioni dirette a produrre quegli stati di animo che chiamiamo coltura, ed ha un influsso sempre più crescente ed un'importanza sempre maggiore, riposando sopra un processo gradatamente ascensivo. L'educazione morale invece, che ha per scopo precipuo la formazione del carattere morale, comprende le operazioni educative dirette a mettere poco per volta in esercizio l'autonomia personale sotto l'influsso dei sentimenti, delle idee e dei pensieri svolti dalla cultura.

La partizione fatta dall'Herbart delle operazioni educative è stato oggetto di molte critiche, parecchi pedagogisti non ammettendo la distinzione tra governo dei fanciulli ed educazione morale. Anche l'Herbart avvertì la difficoltà della distinzione e riconobbe che in pratica essa riesce quasi impossibile; ma che è necessario mantenerla in teoria. Dei discepoli dell'Herbart alcuni hanno mantenuta la distinzione fra governo ed educazione morale — anzi uno dei più rinomati scolari e continuatori dell'Herbart, Tuiskon Ziller, ha dedicato un libro speciale al governo dei fanciulli (*Regierung der Kinder*, 1858) — altri invece sono ritornati alla vecchia partizione dell'educazione telica in educazione imme-

diata ed educazione mediata o altrimenti in condotta morale ed istruzione.

7. Riepilogo.

§ 115. Dopo avere chiaramente distinta l'educazione in senso ristretto dall'educazione in senso largo e riconosciuta la necessità di definire partitamente l'una e l'altra, dopo aver detto che l'educazione in senso largo comprende tutto il processo educativo, con la indicazione degli elementi e delle parti onde consta l'educazione intenzionale metodica, si chiude la trattazione generale del concetto dell'educazione, la quale è la necessaria introduzione alla trattazione generale dell'educazione in senso ristretto.

Nettamente distinto il concetto generale di educazione da quello di educazione intenzionale, si tratta di analizzare e di illustrare: 1° gli elementi dell'educazione intenzionale metodica, ciò che è compito precipuo della pedagogia generale; 2° le parti dell'educazione telica, ciò che è ufficio particolare della pedagogia speciale. Questa infatti si propone lo studio analitico dei diversi elementi onde consta l'educazione intenzionale per addivenire poi ad una compiuta definizione della medesima. Poichè la definizione implica la perfetta conoscenza dell'oggetto che si vuol definire e viene anzi dopo la spiegazione dello stesso, una definizione compiuta dell'educazione intenzionale metodica non può esser data se non dopo l'analisi accurata degli elementi della stessa. La vera definizione di un concetto, diceva già il Campanella, meglio che in principio deve balzar fuori in ultimo; deve rampollare da se medesima e scaturire dalla dottrina stessa, dall'insieme del disegno; deve rappresentare la conclusione e l'epilogo della scienza (1).

Noi non possiamo ora che mostrare la necessità degli elementi dell'educazione intenzionale metodica e dichiarare che essa è una risultante della fusione dei medesimi, in quanto essa presuppone prima di tutto un educando ed un educatore — cioè due esseri dei quali l'uno in formazione e l'altro già formato — poi un fine verso cui si mira, dei mezzi acconci per il conseguimento di questo fine e dei metodi

(1) Così l'Ardigò riassume alla fine dell'opera *La scienza dell'educazione*, la definizione dell'educazione data al principio del libro ed aggiunge che tutto il libro sta a giustificare tale definizione.

adatti e finalmente forme concrete nelle quali si attui il processo educativo intenzionale.

La trattazione fondamentale della pedagogia generale è quella che si riferisce alla dottrina del fine dell'educazione. Difatti ciò che contraddistingue l'educazione naturale dall'educazione artificiale è il *telismo* applicato alle finalità educative. E però la teleologia pedagogica costituisce parte importante dello studio dell'educazione artificiale. Essa stabilisce le finalità pedagogiche o gli ideali pedagogici che sono i necessari complementi della definizione dell'educazione.

Non è possibile fissare l'ideale pedagogico senza risolversi nell'accettazione di un definito modo di vedere circa il problema della vita in generale. Quindi lo studio del fine dell'educazione si presenta come un problema che informa di sè tutta la pedagogia generale. Una definizione dell'educazione in senso ristretto non può essere compiuta senza l'indicazione dei fini dell'azione educativa cosciente.

APPENDICE.

Diverse definizioni dell'educazione.

Uno studio sulle principali definizioni dell'educazione sarebbe necessario non soltanto per comprendere i pregi ed i difetti maggiori che in esse s'incontrano, ma anche per meglio esaminare gli elementi onde consta il concetto complesso dell'educazione.

Alcuni scrittori di trattati di pedagogia hanno tentato di raggruppare in serie le principali definizioni dell'educazione, guidati o da criteri storico-geografici ovvero riunendo in serie le diverse definizioni dell'educazione, secondo le diverse manchevolezze.

Seguono, p. es., il criterio storico-geografico il Rayneri (1) ed in qualche modo il Compayré (2) nei loro trattati di pedagogia; preferiscono invece il criterio della distribuzione in serie secondo le diverse manchevolezze l'Ardigò (3) ed il De Dominicis (4).

---

(1) G. A. RAYNERI, *Della pedagogica*. Torino, 1859, pag. 13-17.

(2) G. COMPAYRÉ, *Corso di pedagogia teoretica e pratica*. Trad. Valdarmini, pag. 11-13.

(3) R. ARDIGÒ, *La scienza dell'educazione*. 2ª ediz. Fratelli Drucker, 1903, pag. 9-20.

(4) S. DE DOMINICIS, *La scienza comparata dell'educazione*. Milano, 1904, pag. 146-154.

Il criterio storico-geografico è assolutamente empirico, in quanto non tiene conto se non del tempo e delle diverse nazioni alle quali appartengono coloro che hanno dato definizioni dell'educazione; l'altro criterio invece, che distribuisce in serie le definizioni secondo le diverse manchevolezze, guarda più alla parte formale che al contenuto intrinseco delle definizioni.

Una definizione logica dell'educazione si collega al sistema pedagogico seguito dall'autore, come il sistema pedagogico si collega al sistema filosofico col quale è in rapporto di dipendenza. Quindi una definizione dell'educazione si ricollega necessariamente ad un determinato sistema filosofico.

E però buon criterio di classificazione potrebbe riuscire la classificazione delle definizioni dell'educazione secondo i diversi sistemi di filosofia, la classificazione, cioè, sistematica. Ma la classificazione sistematica presenta delle difficoltà, perchè non sempre gli autori di definizioni di educazione si sono resi stretto conto del sistema filosofico dal quale derivavano il loro concetto dell' educazione.

E però, secondo noi, il criterio più opportuno rimane sempre quello storico-geografico, secondo il quale disporremo le definizioni dell'educazione che abbiamo raccolto dalle opere dei principali scrittori di pedagogia.

GRECI.

I. Platone (429-347 a. C.). La buona educazione è quella che dà al corpo e all'anima tutta la bellezza, tutta la perfezione di cui sono capaci.

II. Platone. L'essenza dell'educazione, diremo la retta educazione, è quella che, condurrà l'animo del fanciullo ad amare quanto più può quello che, divenuto uomo, lo farà necessariamente essere perfetto nel genere di vita che avrà abbracciato (*De Legibus*, l. 1).

TEDESCHI ED AUSTRIACI.

III. Comenius Amos (1592-1671). L'educare convenientemente i giovani consiste nel provvedere che le anime loro siano preservate dalla corruzione del mondo, che i semi dell'onestà in esse introdotti siano stimolati da buoni esempi e da continui avvertimenti a germogliare feracemente; ed infine che eglino abbiano le menti ammaestrate nella vera nozione di Dio, di se stessi, delle varie cose, affinchè s'avvezzino ad intuire il vero nel lume di Dio e ad amare e venerare sopra tutte le cose il padre dei lumi (*Didattica magna*, trad. ital. di G. Catalano, Massa, 1900, pag. 18).

IV. Niemeyer A. E. (1751-1828). L'educazione è una fisica e spirituale influenza che deliberativamente si esercita sulle facoltà e forze dell'uomo nell'età della fanciullezza e della gioventù al fine di destare per tempo in lui la coscienza e formarlo a norma di essa (*Grundsätze der Erziehungs und des Unterrichts*, pag. 13).

V. KANT (1724-1804). L'educazione è lo sviluppo dell'uomo, di tutta la perfezione che comporta la sua natura (*Ueber Pädagogik*, Introduzione).

VI. HEGEL (1778-1831). L'educazione è l'arte di rendere l'uomo morale.

VII. RICHTER G. P. (1763-1825). L'educazione consiste nell'adoperarsi di persone libere per sviluppare quell'ideale dell'uomo latente in ogni cuore di fanciullo (*Levana o scienza dell'educazione*, traduzione ital. di A. Arrò. Torino, 1903).

VIII. HERGANG. L'educazione è l'elevazione intenzionale e cosciente dello spirito debole per mezzo dello spirito più forte sino all'altezza della vita spirituale (*Pädagogische Realencyclopädie*, I, 615).

IX. CURTMANN (1802-1873). L'educazione è l'intenzionale influenza delle persone già formate sullo sviluppo degli uomini in formazione, affinchè questi raggiungano la loro individuale umana destinazione (*Allgemeine Pädagogik*, I, 1).

X. MILDE (1777-1853). L'educazione è ogni influenza deliberatamente esercitata sullo sviluppo e sulla direzione delle facoltà dell'uomo (*Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*. Einl. § 5).

XI. BENECKE (1798-1854). L'educazione nello stretto senso della parola è la deliberata influenza che gli adulti esercitano sulla gioventù per condurla a quel più alto grado di formazione che eglino posseggono ed a cui mirano (*Erziehungs- und-Unterrichtslehre*. I Th. § 1).

XII. SCHLEIERMACHER F. D. (1768-1834). L'educazione è un'influenza spirituale delle generazioni formate sulle generazioni in formazione. (*Dottrina dell'educazione*).

XIII. MAJOR STEIN. L'educazione è un metodo basato sulla natura della mente, con speciale riguardo all'armonico ed uguale sviluppo delle facoltà umane, per evocare ed alimentare ogni acerbo principio della vita ed evitare ogni cultura unilaterale e in vista degli impulsi dai quali dipendono la forza ed il pregio dell'uomo.

XIV. SCHWARZ F. E. C. (1766-1837). L'educazione è riposta nel complesso dei fatti che opera sull'uomo dalla nascita all'età matura, per svolgere e guidare a perfezione l'uomo creato da Dio eliminandone i difetti. (*Erziehungsl.* 1 Bd., 1 Abth).

XV. ROSENKRANZ KARL (1808-1872). L'educazione è l'azione dell'uomo sull'uomo, onde condurlo a perfezionare se stesso coi suoi propri sforzi (*Pädagogik als System*, 1848).

XVI. ROSENKRANZ KARL. L'essenza generale dell'educazione è lo sviluppo della razionalità teorica e pratica esistente nell'uomo, la sua forma generale è il lavoro, che trasforma in abitudine uno stato che prima era concetto e l'individualità in bella umanità; suo limite il punto in cui l'allievo può essere abbandonato a se stesso.

XVII. DENZEL (1773-1838). L'educazione è lo sviluppo armonico delle qualità fisiche, intellettuali e morali.

XVIII. GRÄFE (1790-1851). L'educazione è l'intenzionale influsso di uomini già formati su non ancora formati, affinchè questi siano sostenuti nella loro formazione (*Allgemeine Pädagogik*, 1 Bd., § 371).

XIX. SALZMANN C. G. (1744-1811). L'educazione è sviluppo ed esercizio delle forze giovanili. (*Libretto delle Formiche*, trad. italiana di A. Valgoi, pag. 162).

XX. Fichte (1762-1814). L'educazione è riposta nello stimolare la libera attività dei figliuoli, sviluppando in essi la libertà ed il discernimento.

XXI. Baur (1816-1870). L'educazione è quell'azione esercitata dagli adulti sui giovani, per cui questi, con l'osservanza sempre più perfetta della legge divina, vengono posti in grado di partecipare coscientemente e con attività propria all'organismo della umanità.

XXII. Braumbach. L'educazione deve tendere ad annullarsi, affinchè più sicuramente sopravviva, deve, cioè, darsi cura di finire l'opera sua, facendo cessare il bisogno che si ha di essa.

XXIII. F. Schmidt (1816-1864). L'educazione è la cultura impartita dagli adulti ai giovani, affinchè questi pervengano ad una cosciente auto-attività in servizio della vera rappresentazione del divino e della divina libertà, verità ed amore.

XXIV. Roth (1810-1881). L'educazione deve mirare a guidare i figliuoli cristianamente ed a portarli ad una vera comunanza di fede e di amore con il Redentore.

XXV. Palmer (1811-1875). L'educazione consiste nel conservare e promuovere la civiltà cristiana.

XXVI. Diesterweg (1790-1866). L'educazione è l'autoattività in servizio del vero, del bello, del buono.

XXVII. Waitz Theodoro (1821-64). L'educazione è una proporzionale azione di una intera vita già formata su di un'altra.

XXVIII. Ziller (1817-1882). L'educazione è un'azione dell'uomo sull'uomo onde condurlo a perfezionare se stesso co' suoi propri sforzi.

XXIX. G. A. Lindner (1828-1887). *L'educazione generale* è un'assimilazione del più debole al più forte, dell'incompiuto (non compiuto, non perfetto) al relativamente compiuto, dell'inconscio al conscio, insomma in una parola: dell'immaturo al maturo, dell'educando all'educatore.

XXX. G. A. Lindner (1828-1887). *L'educazione in senso ristretto* è un influsso conforme ad un piano (cioè ordinato e premeditato) dell'uomo maturo sull'immaturo, allo scopo di dare al medesimo dentro un destinato cerchio sociale quel perfezionamento che è richiesto dalla sua generale umana destinazione (*Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft im Anscluss an die Entwickelungslehre und die Sociologie*. Wien und Leipzig, 1889).

XXXI. Moller Ernesto. L'educazione è un'arte che l'uomo esercita sull'uomo, e bensì l'adulto sull'adolescente, affinchè questi crescendo, in conformità al punto di vista della cultura del presente, raggiunga anche le mire spirituali della vita adulta, per esempio, la volontaria posizione che gli compete come uomo soprattutto e nelle sue speciali relazioni di vita (Nell'*Enciclopedia pedagogica* dello Schmidt).

XXXII. Dilthey (vivente). L'educazione è una metodica azione esercitata dagli adulti sulla vita spirituale degli adolescenti.

XXXIII. Toischer (vivente). L'educazione è un'azione metodica esercitata dalle generazioni adulte sullo sviluppo corporale e spirituale degli adolescenti (*Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik* nel *Manuale enciclopedico del* Baumeister).

FRANCESI.

XXXIV. ROLLIN (1661-1741). L'educazione è l'arte di formare e guidare gli uomini (*Trattato degli studi*).

XXXV. ROUSSEAU G. G. (1712-1778). L'educazione è l'arte di educare i fanciulli e di formare gli uomini (*Emilio*).

XXXVI. ROUSSEAU G. G. (1712-1778). L'educazione è l'arte di rendere un uomo adatto a tutte le condizioni umane (*Emilio*).

XXXVII. NECKER DE SAUSSURE (1766-1841). L'educare ha per iscopo di dare all'allievo la volontà ed i mezzi di giungere alla perfezione, di cui sarà un giorno capace (*De l'éducation progressive*, liv. 1, chap. 1).

XXXVIII. DUPANLOUP (1803-78). Coltivare, esercitare, svolgere, avvalorare ed ingentilire tutte le facoltà fisiche, intellettuali, morali e religiose che costituiscono nel fanciullo la natura e la dignità umana; rendere a codeste facoltà la loro integrità perfetta; stabilirle nella pienezza della loro potenza e della loro azione; formare per tal modo l'uomo e prepararlo a servire la sua patria nei vari uffici sociali che sarà un dì chiamato ad esercitare durante la sua vita sulla terra; e prepararlo così, con la più alta intenzione, alla vita eterna, innalzandone la vita presente: tale è l'opera, tale lo scopo dell'educazione (*De l'éducation*, l. 1, pag. 30).

XXXIX. BALME-FRÉZOL. L'educazione può essere definita l'arte di formare il cuore, la mente, il corpo di un fanciullo per condurlo alla perfezione della sua natura ed alla felicità che ne deve conseguire (*Réflexions et conseils pratiques sur l'éducation*. Paris, 1858, vol. I, pag. 136).

XL. GAUTTHEY (1795-1864). L'educazione consiste in un complesso di mezzi idonei a svolgere l'uomo ed a condurlo alla destinazione che gli venne assegnata (*De l'éducation ou principes de pédagogie chrétienne*, vol. I, pag. 3).

XLI. JOLY. L'educazione è la totalità degli sforzi che hanno per iscopo di dare all'uomo il possesso compiuto ed il buon uso delle sue diverse facoltà.

XLII. SAINT-SIMON (1760-1825). L'educazione è l'insieme degli sforzi impiegati per adattare ogni generazione nuova all'ordine sociale al quale essa è chiamata dal cammino dell'umanità.

XLIII. SIMON J. (1804-1891). L'educazione è un'operazione in cui uno spirito forma uno spirito ed un cuore forma un cuore.

XLIV. MARION HENRY (1835-1901). L'educazione è una totalità di azioni volute e riflesse, per le quali l'uomo procura d'innalzare il suo simile alla perfezione.

XLV. GUYAU G. M. (1855-88). L'educazione è l'arte di adattare le generazioni nuove alle condizioni della vita più intensa e più feconda per l'individuo e per la specie (*Education et hérédité*, Paris, 1889).

XLVI. GUYAU G. M. (1855-88). L'educazione, secondo l'etimologia stessa della parola, è l'arte che trae dal fondo dell'essere stesso tutto ciò che egli rinchiude per trasportarlo alla luce ed alla vita, che ne sviluppa simultaneamente tutte le potenze, che aiuta il suo slancio verso il suo fine, che, in una parola, l'eleva (*Morale anglaise*, 307).

XLVII. LETOURNEAU CH. (morto nel 1901). L'educazione è l'arte di sviluppare l'essere umano in tale o tal senso, di dotarlo di attitudini, di qualità o di difetti, che, abbandonato a se stesso, egli non avrebbe potuto acquistare (*L'évolution de l'éducation*, Paris, 1898, pag. 2).

XLVIII. THOMAS F. P. (vivente). L'educazione consiste nel destare da per tutto la chiara e giusta percezione della vita, è l'imitazione prudente e risoluta dell'infanzia alla realtà contemporanea (*La dissertation pédagogique*. Paris, 1902).

XLIX. FOUILLÉE A. (vivente). L'educazione è un lavoro di selezione intellettuale.

L. FOUILLÉE A. (vivente). L'educazione dovrebbe essere una cultura delle forze viventi con una veduta di assicurazione della suprema, della più alta idea-forza.

LI. VESSIOT (vivente). Fare l'educazione di un fanciullo è abituarlo ad ascoltare la voce della sua coscienza, a tacere per meglio intenderla ed a fare sforzi per meglio seguirla.

LII. COMPAYRÉ G. (vivente). L'educazione è la totalità degli sforzi riflessi, coi quali si aiuta la natura nello sviluppo delle facoltà fisiche, intellettuali e morali dell'uomo, mirando alla sua perfezione, alla sua felicità alla sua destinazione sociale (*Corso di Pedagogia teoretica e pratica*).

SVIZZERI.

LIII. PESTALOZZI E. (1746-1827). Lo scopo dell'educazione è di preparare gli uomini ad essere ciò che debbono essere nella società. L'educazione ha per ufficio di rendere l'allievo uomo nel più alto senso della parola.

INGLESI.

LIV. MILL G. (1773-1836). L'educazione ha per iscopo di fare dell'umano individuo uno strumento di felicità per sè dapprima, per gli altri poi (*Encyclopedia brittanica*).

LV. STUART MILL (1806-1873). L'educazione è la cultura che ogni generazione impartisce di proposito a coloro che ne saranno i successori per renderli atti a serbare e possibilmente elevare il miglioramento raggiunto.

LVI. STUART MILL. L'educazione abbraccia tutto quanto facciamo da noi stessi, e quanto gli altri fanno per noi con lo scopo di avvicinarci alla perfezione della nostra natura; nel più ampio suo significato comprende anche gli effetti indiretti prodotti sul carattere e sulle facoltà umane da cose che hanno diretti propositi differenti: leggi, forme di governo, arti industriali, modi di vivere sociale ed inoltre da fatti fisici non dipendenti dalla volontà umana: clima, suolo, posizione sociale (*Inaugural Addres at St. Andrews*. pag. 4).

LVII. SPENCER H. (1820-1903). L'educazione è la preparazione alla vita completa (*Dell'educazione fisica intellettuale e morale*).

LVIII. DONALDSON. L'educazione è l'armonica ed equabile evoluzione delle facoltà umane (*Lectures on Education*, pag. 38).

LIX. ENCICLOPEDIA DI CHAMBERS. Nel più ampio senso della parola l'uomo è educato o pel bene o pel male, da tutto quanto egli prova dalla culla alla tomba. Ma nel senso comune più ristretto il termine *educazione* si limita agli sforzi fatti di proposito per allevare l'uomo in una via particolare, g'i sforzi cioè della parte adulta della comunità per modellare l'intelletto e foggiare il carattere del giovane e più specialmente alle fatiche degli educatori di professione, ossia i maestri.

LX. BAIN ALESS. (1818-1903). Appartiene all'educazione lo studio dei mezzi di promuovere le facoltà acquisite dell'uomo (*La Scienza dell'educazione*, trad. ital., pag. 7).

LXI. HUXLEY TOMMASO (1825 —). L'educazione consiste nel formare abitudini e sovrapporre un'organizzazione artificiale alla organizzazione naturale del corpo; così che quegli atti, i quali richiedono uno sforzo cosciente, finiscono per divenire incoscienti e per effettuarsi inconsapevolmente.

LXII. JAMES GUGLIELMO (vivente). Il grande problema in ogni educazione consiste nel farci un alleato anzichè un nemico del nostro sistema nervoso. E questo equivale a capitalizzare le nostre acquisizioni ed a vivere comodamente dell'interesse di un tal capitale. Per questo dobbiamo far diventare automatici ed abituali il maggior numero che possiamo dei nostri atti utili, e ciò il più presto che ci sia possibile, e guardarci, come ci guarderemmo dalla peste, dal seguire abitualmente certe vie che probabilmente ci saranno vantaggiose (*Gli ideali della vita*).

AMERICANI.

LXIII. SIDGWICH (vivente). L'educazione è il lavoro di tutte le forze che formano un uomo durante gli anni plastici, nei quali le sue abitudini sono fissate ed il suo carattere determinato.

LXIV. MURRAY BUTLER NICOLA (vivente). Vivere insieme con dei compagni in comunità involve adattamento a vivere. Questo adattamento implioa disciplina, istruzione, esercizio, in una parola educazione.

LXV. MURRAY BUTLER NICOLA (vivente). L'educazione è l'adattamento di una persona, un adattamento cosciente all'ambiente, e lo svolgimento di capacità a modificare e controllare quell'ambiente (*Educational Review*).

LXVI. JONES (vivente). La funzione dell'educazione è la socializzazione dei fanciulli.

LXVII. DAVIDSON (vivente). L'educazione consiste nell'abilitare il genere umano a costruire una realtà più elevata della presente.

LXVIII. HARRIS TOMMASO (vivente). La scienza dell'educazione ritiene per educazione, come suo centrale tema, lo studio dell'evoluzione spirituale della civiltà.

LXIX. FINDLAY (vivente). La parte adulta della comunità organizzata nelle forme della famiglia, dello Stato, della chiesa e delle varie associazioni, promuove il benessere della crescente generazione. Ciò cerca fare mediante l'impiego di certi deliberati mezzi e modi d'influenza come un'aggiunta alle inevitabili influenze delle circostanze e dell'ambiente che operano su tutta

la vita umana. Queste specifiche influenze sono chiamate *educazione*, e coloro che l'esercitano sono chiamati educatori o insegnanti.

LXX. HORNE HARREL HERMAN (vivente). L'educazione è l'eterno processo della superiore assimilazione dell'essere umano fisicamente e mentalmente sviluppato, libero, coscienzioso a Dio, come è manifestato nell'intellettuale, emozionale, volitivo ambiente dell'uomo (*Philosophy of Education*, 1904, New-York).

ITALIANI.

LXXI. FILANGIERI G. (1752-88). Oggetto dell'educazione è il somministrare un concorso di circostanze il più atto a sviluppare le facoltà a seconda della destinazione dell'individuo e degli interessi della società della quale egli è membro (*Scienza della legislazione*, libro IV).

LXXII. GIOBERTI VINCENZO (1801-52). L'educazione è la trasformazione delle potenze in abiti per via di atti successivi (*Introduzione allo studio della filosofia*, l. I, cap. II).

LXXIII. RAYNERI G. A. (1810-67). L'educazione è l'arte con la quale un uomo autorevole induce, eccita e dirige un altro a trasformare per mezzo di atti successivi e graduati le sue potenze in abiti convenienti al suo fine (*Della pedagogica*, pag. 10-131).

LXXIV. PARRAVICINI L. A. (1799-1880). L'influenza esercitata dall'uomo sull'uomo con l'intenzione di eccitare, sviluppare e dirigere a bene le disposizioni e facoltà, chiamasi educazione (*Manuale di Pedagogia e Metodica*, vol. I, pag. 1).

LXXV. TOMMASEO N. (1802-74). Educare è svolgere le facoltà (*Pensieri sull'educazione*).

LXXVI. BUFALINI M. (1787-1875). L'educazione è l'arte d'imprimere nell'animo le buone abitudini.

LXXVII. DANEO GIOV. (1824-92). L'educazione è un complesso razionale di azioni, che un uomo autorevole adopera con metodi naturali per condurre il bambino, il fanciullo, il giovanetto ed anche l'uomo alla sua perfezione fisica e spirituale (*La Pedagogia e le scienze affini*).

LXXVIII. FRANCHI AUSONIO (1820-95). L'educazione è l'arte con cui un uomo adulto o maggiore conduce un adolescente o minore ad attuare abitualmente tutte le sue facoltà spirituali in ordine al fine della vita umana (*Lezioni di Pedagogica*).

LXXIX. ALLIEVO GIUSEPPE (vivente). L'educazione è un'arte ordinata a svolgere la personalità organata dell'umano individuo in modo conforme all'ideale della sua perfezione (*Elementi di Pedagogia*, 2ª ediz., Torino, 1890).

LXXX. ALLIEVO GIUSEPPE (vivente). L'educazione è opera della natura perfezionata dall'arte, mercè di cui l'uomo fanciullo si forma il carattere addestrandosi al dominio delle proprie potenze e svolgendo la sua personalità organica in uomo conforme alla sua finale destinazione (*Studi pedagogici*, pag. 60).

LXXXI. ARDIGÒ ROBERTO (vivente). La pedagogia è la scienza dell'educazione. Per questa l'uomo può acquistare le attitudini di persona civile, di buon cittadino e d'individuo fornito di spe-

ciali abilità utili, decorose, nobilitanti. L'opera che avvia alla produzione di questi effetti proviene dalla società, dalla famiglia, dagli educatori di professione, dalle maestranze professionali e dalle istituzioni speciali. E quest'opera consiste nel far contrarre all'individuo le abitudini e le abilità già possedute dalla società in genere e dagli ordini diversi dei cittadini in ispecie; abitudini ed abilità che non si posseggono per effetto della sola nascita e del solo sviluppo spontaneo della vita (*Lezioni di scienza dell'educazione*, pag. 32).

LXXXII. De Dominicis F. S. (vivente). L'educazione è fatto universale di necessaria e naturale solidarietà tra esseri formati ed esseri in formazione, per cui l'uomo, sul fondamento della sua spontaneità e dei suoi bisogni, nel periodo di suo sviluppo, perfeziona se stesso secondo l'azione dell'ambiente fisico-sociale e l'azione diretta e deliberata degli adulti, in ordine al fine individuale e collettivo della lotta per l'esistenza, alle idealità di un popolo e della specie umana e della propria personalità e vocazione (*La scienza comparata dell'educazione*, Milano, 1904, pagina 154).

LXXXIII. Cesca Giov. (vivente). L'educazione è quell'insieme di azioni che favoriscono lo sviluppo dell'individuo e gli permettono di vivere armonicamente nel suo ambiente fisico e sociale (*Principî di Pedagogia generale*, Paravia, 1900, pag. 6).

LXXXIV. Cesca Giov. (vivente). L'educazione intenzionale metodica è l'insieme delle azioni intenzionali fatte dall'educatore sull'educando, secondo un piano prestabilito, allo scopo non solo di raggiungere un fine particolare ad una data classe e famiglia, ma anche di dare uno sviluppo completo a tutte le funzioni psichiche in modo da permettergli di pervenire alla sua destinazione umana (*Id. id.*, pag. 65).

LXXXV. Oddi Ruggiero (vivente). L'educazione, intesa nel senso fisiologico della parola, consiste in una serie di atti inibitori tendenti a modificare e reprimere gl'impulsi istintivi della natura animale, e nell'abituare i centri delle vie nervose ad impedire il passaggio a quegli istimoli, atti a promuovere manifestazioni lesive degli interessi sociali, come per natura sono abituati ad intercettare il cammino a tutto quello che può riuscire dannoso al benessere individuale (*L'Inibizione*, pag. 158).

LXXXVI. Gerini G. B. (vivente). L'educazione è l'opera della natura disciplinata dall'arte, mercè di cui una persona autorevole coopera a svolgere e dirigere armonicamente le potenze dell'alunno, in ordine al suo fine, rendendolo atto a perfezionarsi da se medesimo (*L'educazione fisica secondo alcuni pedagogisti italiani del secolo XIX*, pag. 3).

LXXXVII. Giuffrida Sante (vivente). L'educazione è la formazione naturale dell'uomo bambino, aiutato e diretto da un uomo adulto, e particolarmente dal maestro di scuola. Nel senso poi più intimo e comprensivo educare vale sviluppare tutte le attività e tutte le energie dell'anima, liberando l'uomo dalle sue infermità e dalle sue imperfezioni originarie, emanciparlo dalla schiavitù di se stesso, compierne la personalità, affinchè egli raggiunga la sua alta destinazione nella vita (*Trattato di Pedagogia*, vol. I).

LXXXVIII. GRAF ARTURO (vivente). Educare è suscitare e disciplinare le forze dello spirito, corroborarle, correggerle, armonizzarle e dar loro siffatto impulso che ciascun individuo, mentre esplica se stesso nella migliore forma di operosità e di vita, aiuta quanto meglio è possibile al conseguimento dei fini sociali. L'educazione è l'arte di fecondare l'umana natura, di accordare l'uno con i molti, di compenetrare il sapere con la saggezza.

LXXXIX. TRIVERO C. (vivente). L'educazione umana è un rapporto fra l'educatore e l'educando. Rispetto al primo è l'impiego conscio, volontario, spesso originale e nuovo, di mezzi acconci a raggiungere un determinato fine nella persona dell'educato. Rispetto al secondo è la collaborazione sua coll'educatore, la sua corrispondenza agli sforzi di cui è oggetto. In sè finalmente è l'arte di condurre gli uomini volontariamente a raggiungere il loro fine, e dato che il fine umano sia intanto la vita, la preparazione alla vita (*La storia nell'educazione*, Torino, 1894).

XC. GENTILE GIOV. L'educazione è la formazione dell'uomo secondo il suo concetto (*Del concetto scientifico della Pedagogia*).

XCI. CONGRESSO INTERNAZIONALE DELL'INSEGNAMENTO MEDIO IN BRUXELLES (14-16 settembre 1901). Educare è elevare un fanciullo ed esercitarlo a volere da se stesso, a decidersi per il bene ed a praticarlo nell'ambiente in cui vive (Relaz. di FR. ACRI nel *Bollettino ufficiale del Ministero della P. I.*).

Non abbiamo creduto di istituire un'analisi critica delle singole definizioni dell'educazione dianzi esposte per non incorrere in inutili ripetizioni, perchè molti difetti sono comuni a parecchie definizioni; nè, d'altra parte, abbiamo ritenuto opportuno di distribuire in serie le diverse definizioni per le non lievi difficoltà che presenta questo ordinamento. A fil di logica le serie dovrebbero essere molte, perchè ogni pedagogista, nella definizione che dà dell'educazione, espone un pensiero proprio, e, pur avendo comuni alcuni concetti fondamentali, sono ben poche le definizioni che possono essere rinchiuse in una stessa serie. Inoltre vi sono delle definizioni manchevoli sotto diversi aspetti, e queste dovrebbero quindi essere ripetute in parecchie serie.

Tra le definizioni suesposte ve ne sono alcune molto imperfette, perchè del tutto vaghe ed indeterminate, sia perchè gli scrittori che le dettero non trattarono scientificamente dell'educazione, sia perchè credettero di poter comprendere in una sintesi breve, il complesso degli elementi contenuti nel concetto di educazione. Tali sono, p. es., le definizioni del Rousseau, dello Spencer, del Richter, del Simon, del Saint-Simon, del Thomas, del Vessiot, del Rollin, del Fouillée, del Davidson, dell'Harris.

Uno dei difetti predominanti nella maggior parte delle definizioni suddette consiste nella indicazione dei fini dell'educazione,

ai quali alcuni accennano in modo indeterminato, altri invece, fra i diversi elementi dell'educazione, prendono di mira soltanto i fini, altri finalmente nella indicazione del fine trascurano o il lato sociale o il lato individuale dell'educazione. Tra i primi ricorderemo Platone. Kant, Schwarz, Stein, Denzel, Mill I., Tommaseo, ecc., fra i secondi il Benecke ed il Pestalozzi; e fra gli ultimi il Bain, il Letourneau, il Sidgwich.

Altro difetto importante che si ritrova in molte delle definizioni summenzionate è che esse non hanno rilevato che una sola forma dell'educazione, cioè l'educazione intenzionale metodica. Tali, p. es., le definizioni del Niemeyer, del Graf, dell'Hergang, del Curtmann, del Milde, del Benecke, del Dilthey, del Toischer, del Marion, del Compayré, del Franchi, del Daneo, del Trivero, del Parravicini. Ora l'educazione intenzionale metodica è certamente la forma più importante che assume il fatto educativo, ma accanto ad essa vi è l'educazione inconscia della natura e della società e la cosiddetta educazione ereditaria; e tutte queste forze educative agiscono sulla formazione dell'individuo umano; anzi l'educazione deliberata, se vuol riuscire nei suoi intenti, non solo non deve prescindere dalla considerazione delle altre forme dell'educazione, ma ha invece bisogno d'impadronirsi delle medesime, e, reputandole cooperatrici di tutta l'opera educativa, deve cercare di signoreggiarle non distaccandosi da esse. L'educazione intenzionale metodica — avvertiva già il Lindner (1) — è impotente (*ohnmächtig*), quando si distacca dalla natura e dalla società, mentre è onnipotente (*allmächtig*), quando sa impadronirsi di ambedue quest'influssi dell'educazione e divenire educazione nel senso più largo.

Altro difetto non trascurabile che si ritrova in parecchie definizioni consiste nell'uso di termini come quello di *facoltà*, mentre la psicologia moderna ha già scartato dal suo dizionario questo vecchio concetto, ritenendolo erroneo e sostituendovi il vocabolo *attività*, che sta ad indicare un concetto ben diverso (2).

Finalmente alcuni pedagogisti, come, p. es., lo Stein, il Franchi, il Guyau, il Rollin, ecc., nella definizione dell'educazione confondono il fatto educativo con l'arte di educare e la educazione con la pedagogia (3).

Secondo noi le definizioni più compiute sono quelle che distinguono nettamente l'aspetto universale dell'educazione dalla

(1) G. A. LINDNER, *Grundriss der Pädagogik als Wissenchaft*, Wien, 1889, pag. 34.

(2) G. VILLA, *La Psicologia contemporanea*, Torino, 1899, pag. 171

(3) Cfr. in questo libro, pag. 165-171.

forma propria e diretta del fatto educativo. Tali sono, p. es., la definizione dell'*Enciclopedia* di Chambers, quelle di G. Stuart Mill, del Lindner, del Findlay, dell'Ardigò, del De Dominicis e del Cesca.

Dall'esame fatto delle diverse definizioni risulta la grande difficoltà di definire l'educazione, soprattutto perchè questa parola non comprende un solo concetto, ma si adatta a diversi concetti di diversa estensione.

Vi è un concetto generale dell'educazione che comprende la educazione naturale e quella telica nelle rispettive duplici forme di educazione della natura e di educazione sociale, di educazione altrotelica e di educazione autotelica; e vi è invece chi riduce il concetto dell'educazione soltanto all'*educazione altrotelica.* Ma anche così ridotta, alcuni fanno rientrare nel concetto di educazione l'educazione fisiologica, quella intellettuale, la morale, la religiosa, l'estetica; altri la prendono in senso più ristretto, e vorrebbero che l'educazione lasciasse ciò che si attiene al corpo e si limitasse a favorire lo svolgimento delle attività psichiche, mirando unicamente all'interno dell'uomo e rivolgendo ad esso tutti i suoi sforzi; altri invece, restringendo ancor più, riducono l'educazione soltanto alla forma sua più alta, all'educazione morale ed alla formazione del carattere, ed affermano che solamente l'educazione morale possa chiamarsi educazione nel senso vero e proprio della parola; ed inoltre vi ha chi restringe l'educazione soltanto all'uomo e chi l'estende anche agli animali; vi ha chi intende per educazione soltanto quella che viene impartita all'educando da altri e chi invece vi comprende anche la educazione di se stesso. Di qui la necessità di distinguere sempre e di chiarire.

E ciò soltanto per riguardo all'ambito del concetto del fatto dell'educazione.

Ma le opinioni sono ancor più discrepanti in ordine al fine od ai fini dell'educazione telica, alcuni facendo rilevare i fini individuali, altri quelli sociali ed altri infine non ammettendo altro fine oltre lo sviluppo delle attività dell'educando.

La difficoltà più grave che s'incontra nel definire l'educazione consiste nel dover tener conto di tutti gli elementi del fatto educativo, e cioè dell'educazione genetica e di quella telica, e poi dei fini, dei mezzi, del processo di attuazione, delle forme, dei metodi e della durata dell'educazione altrotelica. Non è facile dare un'adeguata e compiuta definizione dell'educazione non soltanto perchè il concetto di educazione comprende elementi diversi che non possono essere sempre riuniti nel giro di una

definizione, ma anche e soprattutto, perchè, essendo il fatto dell'educazione variabile secondo le correnti del tempo e non potendo noi prevedere le forme che assumerà la vita sociale nell'avvenire e gl'ideali ai quali essa sarà ispirata, non possiamo da ora sapere quale sarà un giorno il contenuto del fine della educazione.

L'educazione è tutta della vita — ripeteremo col pedagogista americano Leigh R. Hunt — l'educazione è la vita, ma poichè la vita non si presta ad una permanentemente adeguata definizione, se l'educazione è la vita, nessuna adeguata definizione di essa è possibile. Se l'educazione varia col variare della vita, nessuna permanentemente adeguata definizione della vita è possibile.

Non pertanto, per intendersi sul concetto dell'educazione, una definizione era necessaria, e però noi l'abbiamo tentata.

Capo VI.

Definizione della pedagogia.

1. La pedagogia è una scienza?

§ 116. La disciplina che si occupa dell'educazione in generale viene denominata pedagogia o pedagogica, la quale è generalmente conosciuta come scienza o dottrina dell'educazione e dell'arte di educare.

Alcuni fanno questione se la pedagogia sia o no una scienza; e, sebbene il Riecke sostenga che tale questione sia abbastanza sterile, come indifferente ne è la soluzione, (1) non pertanto noi la tratteremo rifacendoci dall'esame del concetto di scienza.

2. Opinioni intorno al concetto di scienza.

§ 117. Varie e discrepanti sono le opinioni intorno al concetto della scienza; ma tutte si possono ridurre alle seguenti:

Per alcuni la scienza consiste nel raccogliere fatti e nell'ordinarli; è, in una parola, complesso di esperienze logicamente organizzate intorno ad un oggetto;

Per altri la scienza consiste non solo nel raccogliere e nell'ordinare fatti, ma soprattutto nell'indurre una serie di leggi;

Secondo altri finalmente compito della scienza è non solo di raggruppare fatti e d'indurre leggi, ma anche di organizzare una serie di principî dalla quale si derivino tutte le applicazioni.

Senza entrare in una discussione minuta intorno alle varie

(1) Riecke, *Teoria dell'educazione*, cap. « Del supremo principio dell'educazione ».

opinioni emesse sul concetto di scienza, esponiamo senz'altro il nostro pensiero intorno ad esso.

Scienza, secondo noi, è sapere, sapere organizzato, complesso cioè di cognizioni intorno ad un oggetto; o meglio complesso di esperienze intorno ad un fatto determinato e distinto della realtà. Queste esperienze organizzandosi si raggruppano intorno ad alcuni principî, che, per necessario processo di astrazione e di generalizzazione, vengono indotti. Dall'organizzazione delle esperienze si perviene così alla induzione di principî e di leggi. Ma questi principî e queste leggi tendono sempre più a generalizzarsi, raggruppandosi tra loro e dando origine ad alcuni principî generalissimi, i quali diventano come i fondamenti, i principî fondamentali, dai quali derivano poi a fil di logica tutte le serie dei principî e delle leggi particolari.

3. Fasi della scienza.

§ 118. Possiamo dire quindi che ogni scienza, derivando dall'*esperienza*, attraversa tre gradi o fasi:

1° Raggruppamento ed organizzazione delle esperienze;

2° Induzione di leggi e principî;

3° Deduzione da uno o più principî generalissimi.

Scienza perfetta è soltanto quella che ha attraversato tutte queste tre fasi, come è il caso della matematica.

Quindi le tre opinioni dianzi esposte intorno al concetto della scienza, più che espressione di criteri diversi, rappresentano i tre gradi dell'organizzazione della scienza (1).

4. Condizioni della scienza.

§ 119. Le condizioni essenziali della scienza sono: *l'esistenza di un fatto* (o obbietto) *determinato e distinto*, il quale possa studiarsi separatamente dagli altri fatti; *verità, certezza* ed *evidenza* dei fatti raccolti ed ordinati; *organizzazione logica dei fatti*.

L'esistenza del fatto determinato e distinto e la possibilità di studiare separatamente questo oggetto della realtà da tutti gli altri oggetti sono assolutamente necessari per l'esistenza di qualsiasi scienza. Non vi è, nè vi può essere, scienza di fatti che restano confusi con altri fatti e non possono essere dai medesimi distinti (2). La verità, la certezza e l'evidenza sono

(1) Cfr. P. Siciliani, *Storia critica delle teorie pedagogiche in relazione con le scienze politiche e sociali*, Bologna, N. Zanichelli, 1882, pag. 39 e seg.

(2) Cfr. A. Franchi, *Lezioni di Pedagogica*, pag. 55 e seg.

caratteri indispensabili della scienza per rispetto alla sua materia. L'organizzazione logica delle esperienze è necessaria poi per rispetto alla forma, perchè è la forma che dà alla scienza il carattere di organismo o sistema, e che implica unità nei principî o fatti primi, molteplicità nelle conclusioni e leggi derivate.

5. La pedagogia contiene le condizioni della scienza.

§ 120. Ora, ciò premesso, la pedagogia contiene le condizioni materiali e formali della scienza.

Infatti la pedagogia si occupa del fatto dell'educazione. Questo fatto, sebbene sia una fase del gran fatto della vita umana, pure è un fatto speciale distinto dagli altri ordini di fatti. Ed in vero sia che si consideri l'educazione in senso generale, sia che si consideri soltanto l'arte educativa, anzi soprattutto in questo caso, l'educazione, sebbene sia un aspetto particolare dello sviluppo intellettuale, morale e sociale dell'umanità intimamente connesso con la vita biologica e sociale dell'uomo, ha pure un carattere proprio che nettamente la distingue da tutti gli altri fatti biologici, psichici, sociali. Questo carattere si ritrova sia nelle cause, come negli effetti dell'educazione, richiedendo essa sempre l'intervento di due forze e portando come conseguenza la modificazione di una di queste forze in seguito agli influssi dall'altra esercitati. E, poichè l'educazione è condizione e fattore di modificazione e di miglioramento dell'individuo e della specie umana, così lo studio del fatto della medesima s'impone appunto perchè, dalla descrizione esatta e dalla spiegazione compiuta del fatto educativo, si può assurgere ad un perfezionamento dell'arte educativa, e ad una intensificazione dei processi dell'educazione. Quindi, per questo riguardo, la condizione prima per l'esistenza di una scienza pedagogica è fuori dubbio.

Per rispetto alla materia, i caratteri della scienza — cioè la verità, la certezza, l'evidenza — non sono proprî della pedagogia, ma di tutte le scienze. E poichè l'educazione riguarda l'uomo per rispetto allo svolgimento della sua vita, essendo questo studio nella più stretta e manifesta analogia con quello cui attendono tante altre scienze che trattano l'uno o l'altro aspetto della vita umana, p. es., le scienze politiche, giuridiche. economiche e sociali, o non sono scienze neanche queste, o è scienza anche la pedagogia; perchè se, per ottenere che quelle siano scienze, è necessario che abbiano i caratteri della scienza,

cioè la verità, la certezza, l'evidenza, se esse realmente l'hanno, anche la pedagogia deve essere ritenuta dal punto di vista della materia, una scienza. Lo stesso ragionamento si può ripetere per rispetto alla forma scientifica. Per questa la pedagogia deve ordinare in un sistema i fatti e le leggi della natura umana nel suo svolgimento educativo. Ma questa forma è analoga a quella delle altre scienze che trattano dell'uomo; dunque o neanche quelle sono scienze, o è scienza anche la pedagogia.

6. La pedagogia disciplina scientifica.

§ 121. Alcuni però negano che la pedagogia sia una scienza appunto perchè credono che sia abusivo il significato della parola scienza per tutte quelle discipline, le quali non partono da principî proprî, come sarebbe p. es., il caso delle matematiche e della fisica, ma che invece rappresentano il tentativo pratico di mettere insieme, sotto un determinato aspetto, varie cognizioni risultanti dall'applicazione di molte scienze. Secondo questi la pedagogia non può dirsi una scienza a sè, ma un sincretismo di varie scienze; anzi vi ha chi sostiene che la pedagogia sia una disciplina, scientifica, la disciplina, cioè, che tenta di riavvicinare alla scienza l'arte educativa (1).

7. La pedagogia arte.

§ 122. Altri invece ritengono che la pedagogia non sia nè una scienza, nè una disciplina scientifica, ma un'arte, un'applicazione pratica, cioè, di principî e di norme, ricavate da altre scienze (2).

Tra coloro che ritengono la pedagogia come una disciplina scientifica e quelli che la stimano come un'arte vi ha questa notevole differenza: che gli ultimi negano del tutto non solo l'esistenza di principî e di leggi pedagogiche, ma addirittura la possibilità della riunione di cognizioni diverse intorno al fatto dell'educazione, gli altri invece non negano che possano essere riunite e messe insieme, sotto un determinato aspetto, cognizioni varie risultanti dall'applicazione di molte scienze, ma negano invece l'autonomia della scienza pedagogica.

Nè l'una, nè l'altra opinione, può essere accettata.

---

(1) Questa opinione era anche sostenuta dal compianto prof. A. Labriola nelle sue lezioni di pedagogica all'Università di Roma (1873-1902).

(2) Cfr. i miei scritti *Sul concetto della storia della pedagogia* (*Bollettino dell'Associazione pedagogica nazionale*, anno 1902, pag. 5 e seg.) e *I dissolventi della pedagogia e l'organismo della scienza dell'educazione*, Porto Maurizio, 1902.

8. Non si può ridurre la pedagogia ad un'arte.

§ 123. Chi riduce la pedagogia soltanto ad un'arte, nega per ciò stesso l'esistenza di un fatto dell'educazione distinta dagli altri e la necessità di studiare questo fatto separatamente da tutti gli altri. La pedagogia non è soltanto l'applicazione di principî e di norme ricavate da diverse scienze; essa ha un oggetto proprio, che non si confonde, nè si può confondere con i singoli oggetti delle diverse discipline sulle quali si fonda. L'oggetto della pedagogia non si confonde, nè si può confondere con quello della fisiologia, nè con quello dell'antropologia, nè con gli oggetti della psicologia; ma se la pedagogia comprende le applicazioni dell'antropologia, della psicologia, della fisiologia, ecc., comprende però un oggetto suo proprio. E se l'arte educativa è psicologia applicata, è logica, morale, sociologia applicata, se la dipendenza della pedagogia da così grande numero di discipline costituisce la sua indipendenza, perchè essa dipende da tutte e non dipende esclusivamente da alcuna, si deve riconoscere che tutte le discipline applicate all'individuo umano nell'arte dell'educare sono applicate per uno scopo e confluiscono in un sol punto. Ora lo studio di questo scopo e di questo punto costituisce il nucleo della scienza pedagogica. Voi dite: La pedagogia altro non è se non un'applicazione pratica di principî e di norme ricavate dall'antropologia e dalla psicologia. Ma questi principî e queste norme vengono però applicate per uno scopo. Questo scopo risulta dallo studio di tutto un fatto; questo scopo fa sì che questi principî vengano applicati in un modo piuttosto che in un altro, affinchè tutti armonizzino fra loro e cospirino al conseguimento dello scopo stesso. Ora l'elaborato studio del fine, unito a tutti gli altri elementi dell'educazione, costituisce l'oggetto della pedagogia. Nè si può affermare che tutte queste applicazioni vengano fatte e riunite dall'arte di educare, perchè l'arte è un complesso di azioni che applica una serie di teoremi. Le ragioni di una massima di una regola d'arte non possono essere che i teoremi della scienza corrispondente. E' appunto nei teoremi della scienza che si trovano i fondamenti di ogni regola d'arte. Quindi, ammessa l'esistenza é la necessità di un'arte dell'educazione, la quale riunisca le applicazioni delle diverse scienze all'uomo, per modificarlo e migliorarlo, bisogna ammettere l'esistenza di una scienza da cui quest'arte dipende. Questa scienza è appunto la scienza dell'arte di educare,

cioè quella scienza che studia il fatto dell'educazione nella varietà dei suoi elementi, e soprattutto nella considerazione del fine che costituisce il nucleo fondamentale dell'arte di educare (1).

9. La pedagogia e le scienze affini.

§ 124. Però le obbiezioni di coloro che negano non solo il riconoscimento della pedagogia come scienza, ma anche la possibilità della medesima, non si arrestano qui. Esse sostengono che la pedagogia non è una vera scienza, perchè le due questioni fondamentali che essa tratta — cioè quelle che rispondono alle domande: per qual fine e come l'uomo deve essere educato? — appartengono la prima all'etica, l'altra alla psicologia (2).

Ma l'etica e la psicologia, rispondiamo, sono due scienze fondamentali della pedagogia, ma non la pedagogia. Il fine dell'uomo viene certamente determinato dalla morale e lo studio della natura umana vien fatto sicuramente dalla psicologia, ma non si può asserire nè che l'etica tratti anche specialmente del fine dell'educazione, nè che la psicologia, occupandosi delle attività dell'individuo educando, tratti *ex-professo* la questione dei mezzi educativi. Il fine dell'educazione dipende, è vero, dal fine etico, ma non si può col medesimo identificare. Il fine etico diventa fine pedagogico applicandosi al fatto dell'educazione. Ed i mezzi, studiati teoricamente dalla psicologia dell'infanzia, diventano mezzi pedagogici adattandosi al fine educativo, perchè nella scienza pedagogica è la questione del fine quello a cui sono subordinate le questioni dei mezzi. E se il fine non può esistere da sè separato dai mezzi, per opera dei quali viene realizzato, i mezzi diventano tali soltanto quando ed in quanto servono a raggiungere il fine. Fine e mezzi sono dunque termini inseparabili, dalla cui unione risulta il fenomeno educativo che è l'obbietto della pedagogia. Questa adunque, pur giovandosi dei risultati di altre scienze, si occupa di un oggetto proprio. Nè in questa condizione si trova soltanto la scienza pedagogica; ma, insieme con essa, molte altre scienze, le quali, sebbene abbiano un oggetto proprio, hanno però sèmpre bisogno di ricorrere ad altre

(1) Cfr. il mio scritto *Sui rapporti della pedagogia con la medicina e la filosofia*, Catania 1902.

(2) LINDNER G. A., *Grundriss*, pag. 42.

scienze; anzi il numero delle scienze cosiddette derivate aumenta sempre più. E ciò giova al progresso delle scienze stesse, le quali tanto maggiore perfezione acquistano quanto più diventano speciali. L'albero delle scienze insomma tanto più tende ad accrescersi ed a mettere nuovi rami, quanto più l'osservazione dello studioso si porta su oggetti particolari, che, pur dipendendo da altri oggetti, non pertanto possono dare origine, nel loro cerchio, ad una logica organizzazione delle esperienze fatte intorno ad esse. Tutta la storia della scienza sta ad attestarci il lavorìo di specializzazione fatto dalle diverse scienze, le quali si sono andate man mano organizzando e sono diventate autonome. Le scienze si sono cioè costituite lentamente e progressivamente, in seguito ai bisogni dell'attività pratica e della tecnica ed il loro numero cresce continuamente non soltanto per la scoperta di nuovi fatti o di nuove proprietà generali di essi, ma anche in seguito alla divisione del lavoro nel campo intellettuale. Per opera di questa divisione vengono separati e distinti i diversi aspetti particolari di un gruppo di fenomeni della stessa specie e quindi ognuno di essi forma l'oggetto proprio di una scienza speciale.

In questo modo è sorta la pedagogia e si è andata gradatamente costituendo come scienza autonoma, dopo aver fatto parte di tante altre scienze.

Ma non solo il fatto della divisione del lavoro nel campo intellettuale, ma anche il bisogno di studiare il fatto educativo indipendentemente da tutti gli altri fatti biologici e sociali, allo scopo di rendere sempre più forte, più sicura e più efficace l'educazione delle nuove generazioni, sono state agevolate dapprima dalle dottrine e dalle correnti individualistiche, poi dalle nuove tendenze sociali. L'individualismo ha giovato a far comprendere il bisogno di educare l'individuo per sè indipendentemente da tutti gli organismi sociali e quindi ha dato occasione allo sviluppo dello studio dell'educazione dell'individuo umano. E però l'uomo è stato studiato sotto i diversi aspetti indipendentemente da ogni gruppo sociale; e l'educazione dell'uomo, che prima faceva parte o della Politica o della Teologia, è stata considerata indipendentemente da queste discipline, come una cosa da sè e per sè stante. Le nuove tendenze sociali poi, apportando una profonda rivoluzione nell'essenza del viver civile e nella organizzazione della vita col-

lettiva, hanno reso più evidente il bisogno di costituire lo studio del problema educativo indipendentemente da tutte le altre discipline, allo scopo di addivenire, mediante una retta applicazione di norme pedagogiche derivate dai principî più accertati delle scienze dell'uomo e della società, ad un radicale miglioramento di tutto l'organismo sociale per la preparazione ad una vita collettiva più elevata e più intensa e meglio poggiata sul fondamento della solidarietà umana. L'odierna concezione organica della società umana ed i nuovi bisogni sociali sono stati gli stimoli primi ed hanno servito d'impulso, per i nuovi e metodici studi sul fatto e sull'arte dell'educare.

Ciò riconobbe, con vivo entusiasmo, Enrico Pestalozzi, il quale fu il primo a credere fermamente che l'educazione popolare sia la sola opportuna per elevare al grado di scienza la pedagogia, di cui i risultati sarebbero inevitabilmente di sviluppare le attività morali, intellettuali ed artistiche dei fanciulli, in una compiuta e perfetta armonia fra esse e conformemente alla loro natura, e quindi di favorire e di assicurare il miglioramento di tutte la specie umana, sotto il triplice aspetto morale, intellettuale e fisiologico, e la rigenerazione di tutta l'umanità (1).

Tutto ciò ha dato origine, se non alla perfetta organizza-

---

(1) Cfr. A. PINLOCHE, *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*, Paris, Alcan, 1902, pag. 106. « Pedagogicamente — così scrivevo nella relazione *Dell'ordinamento della scuola popolare* — il fatto universale dell'educazione, che si presenta come fatto istintivo negli animali e presso i selvaggi, e si trasforma nell'uomo civile gradualmente, per mezzo dell'intelligenza, in fenomeno etico suscettivo di norme pratiche, ed assurge finalmente ad obbietto di una determinata disciplina scientifica, nel proposito d'indicare, su basi sicure, le norme per metodiche dirette applicazioni sull'essere umano, ritrova il campo di sua peculiare azione nella scuola popolare, a tutti aperta, a tutti necessaria. E però la scuola popolare diviene il campo universale di applicazione dei principî della pedagogia scientifica.

« L'inizio degli studi scientifici intorno all'educazione coincide col principio della scuola popolare riconosciuta come necessaria istituzione sociale. Il Pestalozzi, fondatore della scuola popolare, e l'Herbart, fondatore della pedagogia scientifica, vissero nel tempo della Rivoluzione francese, che per prima innanzi al mondo proclamò la necessità della scuola popolare, come funzione di Stato, obbligatoria per tutti.

« Il bisogno di educare il popolo stimolo agli studi scientifici intorno all'educazione, e questi, indagando con maggione profondità il concetto, ed i rapporti del fatto educativo, influiscono a dare efficacia maggiore alla scuola popolare, determinandone il potere, i fini e l'ufficio e liberandola da molti pregiudizi e da parecchie illusioni ».

zione della scienza dell'arte di educare, certamente al bisogno che questa scienza venga organizzata su solide basi.

10. L'arte dell'educazione è impotente contro gl'influssi dello sviluppo naturale dell'uomo.

§ 125. Un'altra obbiezione si muove finalmente da coloro i quali contestano alla pedagogia il titolo di scienza, appunto perchè l'arte dell'educare rimane impotente contro gl'influssi dello sviluppo naturale dell'uomo. Questa obbiezione, che è in vero molto grave, aveva valore quando l'arte dell'educare era identificata con tutto il fatto dell'educazione, quando cioè tutto il processo educativo si restringeva all'educazione altrotelica. Ma, secondo il nuovo concetto dell'educazione, l'educazione intenzionale metodica è soltanto un fattore del complesso fatto educativo: fattore importante come quello che è opera cosciente e deliberata dell'esperienza e della riflessione umana, ma che è impotente quando si distacca dalla natura e dalla società, mentre diventa onnipotente quando sa impadronirsi dei forti influssi che esercitano questi altri due fattori dell'umana educazione. L'obbiezione fatta viene adunque risolta dalla retta interpetrazione del concetto dell'educazione e dalla conoscenza dei diversi fattori della medesima e dei rapporti che intercedono fra l'arte di educare ed il fatto dell'educazione. Se noi distacchiamo del tutto l'arte dell'educare dagli altri fattori del fatto educativo, rendiamo possibile non solo il dubbio che l'arte dell'educare possa costituirsi come scienza, ma anche che essa sia o possa essere necessaria o pure soltanto possibile. Non risponderebbe infatti ad una necessità reale la scienza dell'arte di educare, quando si fosse convinti che l'educazione intenzionale metodica sia impotente a migliorare l'individuo educando; non sarebbe possibile una scienza dell'arte di educare, quando questa prescindesse dallo studio compiuto non solo di tutto l'uomo, ma anche di tutte le forze che sull'uomo agiscono e degli influssi che sul medesimo si esercitano. Infatti in questo caso mancherebbero alla scienza dell'arte di educare le basi stesse, in quanto l'arte di educare trova il suo fondamento nel fatto dell'educazione. Un'arte dell'educare separata dal complesso fatto dell'educazione non potrebbe essere che un insieme di norme e di principî fondati non sulla realtà e sull'esperienza, ma soltanto sull'intuizione e sull'empirismo. Una tale arte potrebbe pure idealmente esser perfetta, ma effettivamente non troverebbe alcun riscontro nella realtà. La scien-

tificità della pedagogia quindi come scienza dell'arte di educare risulta dal fatto che essa presuppone un processo scientifico evolutivo del fenomeno dell'educazione.

11. La pedagogia non può essere solamente disciplina scientifica.

§ 126. Abbiamo detto che vi sono alcuni secondo i quali la pedagogia non è scienza, ma non è neanche soltanto arte: non è scienza perchè non parte da principî proprî; non è arte, perchè l'arte è un complesso di azioni, mentre la pedagogia è il risultato di uno studio, di una riflessione sull'arte di educare. Ora tutto ciò che è studio, meditazione non è propriamente arte, ma qualcosa di più e di diverso. Che cosa adunque sarebbe secondo costoro la pedagogia? Ecco: essi ammettono da una parte che esista un'arte educativa, la quale l'esperienza reputa e ritiene indispensabile, dall'altra che esistono vere e proprie scienze che studiano l'uomo individuo e sociale. L'arte educativa ha progredito e progredisce col progredire di queste scienze. Quindi la pedagogia sarebbe l'approfondito studio di queste scienze, specialmente in quelle parti che hanno maggior relazione con l'arte educativa. In tal modo la pedagogia sarebbe la disciplina che tenderebbe di riavvicinare alla scienza l'arte educativa. Anche questa opinione difetta, perchè non ammette l'esistenza di un oggetto proprio della pedagogia. Perchè infatti non si tratta tanto di avvicinare alla scienza l'arte educativa, quanto di stabilire le norme ed i principî dell'arte, organizzandoli tutti intorno al fatto dell'educazione. La pedagogia non ha per obbietto l'avvicinamento dell'arte educativa alla scienza, ma lo studio dei principî fondamentali dell'arte dell'educare derivati non solo dalle scienze che studiano l'uomo individuo e sociale, ma anche e soprattutto dall'esperienza ravvivata dall'osservazione etnografica, storica e statistica.

12. La pedagogia e scienza.

§ 127. Da qualsiasi lato si consideri dunque la questione, la pedagogia appare come una scienza, perchè ha un oggetto proprio che ha bisogno di studio accurato, si fonda su fatti certi, presenta la possibilità di organizzare questi fatti intorno a principî generali.

13. A quale classe di scienze appartiene la pedagogia?

§ 128. Determinato il carattere generico della pedagogia come scienza, si tratta di sapere a quale classe di scienze essa appartenga.

14. Classificazioni delle scienze.

§ 129. Varie sono state le classificazioni delle scienze tentate nei varî tempi e sotto diversi aspetti.

Da Aristotele, — che ammise una scienza fondamentale, la φιλοσοφία πρώτη che ha per oggetto la realtà ultima e l'essenza immutabile delle cose e che ad essa subordinò tre altre scienze: la teoretica o speculativa, la pratica o morale, e la poetica o estetica — a Francesco Bacone — che, fondandosi sulle tre grandi sorgenti della produzione intellettuale (la memoria, la ragione, l'immaginazione) distinse tre classi di cognizioni, la storia, la filosofia, la poesia — al Diderot — che all'opera celebre, l'*Enciclopedia*, premise una classificazione delle scienze simile nelle linee principali al sistema di Bacone, ma con ingegnose suddivisioni — all'*Enciclopedia Metropolitana* — che distinse le scienze in scienze pure, scienze composte e scienze applicate — ad Augusto Comte — che, profondamente convinto che tutte le classificazioni enciclopediche costruite erano erronee, perchè seguivano una distinzione arbitraria delle varie facoltà dell'anima umana, tentò di desumere la sua classificazione generale delle scienze ed una suddivisione minuziosa di ciascuna di esse, distinguendo le scienze astratte da quelle concrete — ad Andrea Maria Ampère — che ponendosi sul terreno della psicologia tentò d'investigare sotto quanti punti di vista, possa essere considerato ogni oggetto dell'umano sapere e ne trovò quattro che sono le chiavi della sua classificazione: il punto di vista autoptico, il criptoristico, il triponomico, il criptologico e distinse le scienze secondo i due grandi oggetti dell'umana cognizione, cioè la materia e lo spirito, in scienze cosmologiche e scienze sociologiche (1); — ad Herbert Spencer, che ha distinto le scienze in scienze astratte, scienze astratto-concrete, scienze concrete; — ad Andrea Lalande — che divise la scienza in quattro grandi rami: 1° le scienze matematiche; 2° le scienze fisiche e naturali; 3° le scienze morali; 4° le scienze di erudizione; — a Guglielmo Wundt, — che divide le scienze in scienze della natura e scienze dello spirito; — al Rickert — che le divide in scienze naturali e scienze storiche (2) — varî sono stati i tentativi di classificazione delle scienze.

---

(1) Secondo l'Ampère, la pedagogia è una scienza noologica dialegmatica.

(2) Altri tentativi recenti sono quelli di Ernesto Naville, di Edmondo Goblot, di P. R. Troiano, di Camillo Trivero. Vedi A. Ravà, *La classificazione delle scienze e le discipline sociali*, Roma, Loescher, 1904.

Ma, riassumendoli, le scienze si possono distinguere in:

1° Scienze della natura (*Naturwissenchaft*) e scienze dello spirito o morali (*Geisteswissenschaft*);

2° Scienze teoriche e scienze pratiche;

3° Scienze fondamentali e scienze derivate;

4° Scienze naturali e scienze storiche;

5° Scienze descrittive, scienze esplicative e scienze normative;

6° Scienze astratte, scienze astratto-concrete, scienze concrete.

Tutte queste classificazioni sono state fatte oggetto di critica da parecchi. Noi, prima di dire a quale classe di scienza appartenga la pedagogia, passeremo brevemente in rassegna le principali opinioni emesse intorno a queste classificazioni.

Nel classificare le scienze alcuni prendono di mira l'oggetto studiato dalla scienza; altri invece l'essenza stessa della scienza. Secondo i primi le scienze sono tante quanti sono gli oggetti della nostra esperienza e tutte diverse fra loro, secondo la natura peculiare all'oggetto di cui si occupano. Però tutte possono essere raggruppate intorno a tre oggetti fondamentali della esperienza umana, cioè la natura, l'uomo, la società. E quindi, secondo il loro oggetto, le scienze si dividono in scienze cosmologiche, antropologiche e sociologiche.

Secondo altri invece le scienze si dividono non secondo l'oggetto esterno delle esperienze umane, ma secondo le relazioni dell'attività spirituale che le produce. Secondo costoro vi sono scienze che riguardano cose che possono venire in rapporto coi nostri bisogni e con la nostra attività pratica, ve ne sono altre che riguardano la stessa nostra attività pratica. Nelle prime prevale l'interesse teorico o delle cognizioni per sè e sono quindi dette scienze teoretiche; nelle seconde l'interesse pratico o direttivo della nostra condotta e vengono quindi denominate scienze pratiche.

Altri invece dividono le scienze in tre gruppi, l'uno dall'altro indipendente, quantunque possano rivolgersi agli stessi oggetti:

1° Scienze storiche o di erudizione o altrimenti chiamate descrittive, che sono quelle che riuniscono i fatti e li descrivono;

2° Scienze teoretiche o esplicative o di concetto, le quali sono dirette a classificare il mondo delle esperienze, ossia a ri-

durre le cose ai loro concetti, a determinarne e spiegarne la natura e la genesi;

3° Scienze pratiche o normative o di valori, le quali sono dirette a mettere in chiaro gli ideali umani ed in generale le regole da seguire per raggiungere fini determinati.

Varie critiche sono state rivolte contro questa classificazione, alcuni non ammettendo le scienze descrittive, altri quelle normative, altri infine nè le une, nè le altre, e riducendo le scienze solamente a scienze di concetti o esplicative. Secondo questi ultimi, la scienza, come scienza, non apprezza, non agisce: conosce. Quindi, la conoscenza dei valori e delle regole, dei fini e dei mezzi, secondo questa opinione, non avrebbe nulla che la distingua dalle conoscenze che formano oggetto delle scienze teoretiche; e però le scienze normative rientrerebbero nel gruppo delle scienze teoretiche o di concetto. Ugualmente le scienze descrittive, poichè la descrizione scientifica è una vera classificazione, possono in grande parte rientrare fra le scienze di concetto.

Secondo noi tutte queste sono più che altro questioni di terminologia. L'essenziale è che la natura vera della scienza consiste nella conoscenza e nella spiegazione di esperienze logicamente organizzate intorno ad un oggetto. Ora, sia che si ammetta questo solo concetto della scienza, sia che si cerchino delle determinazioni più appropriate per i diversi gruppi di scienze, tutte le conoscenze che si vogliono far rientrare nelle scienze normative ed in quelle di concetto, possono invece rientrare nel concetto generale di scienze teoretiche; soltanto che vi saranno scienze teoretiche nelle quali prevarranno alcuni criteri e scienze teoretiche nelle quali ne prevarranno altri. Le prime potranno essere chiamate scienze teoretiche, in senso stretto, le altre scienze teoretiche in senso largo. Se si vorrà addivenire ad una classificazione più minuta, pur ammettendo che tutte le scienze siano classificazione di concetti, si potrà sempre accettare la partizione di scienze teoretiche in senso stretto, scienze normative e scienze descrittive. Vi saranno sempre scienze le quali nel tempo stesso saranno descrittive, esplicative, e normative, scienze, cioè che non si arresteranno solamente alla descrizione dei fenomeni, nè si limiteranno alla spiegazione dei fatti, ma indicheranno anche uno scopo pratico e normativo.

15. La pedagogia è scienza normativa.

§ 130. Fra queste scienze rientra la pedagogia, la quale non si limita soltanto all'osservazione dello stato attuale dell'educazione ed alle ricerche storiche ed etnografiche, nè si appaga della spiegazione dei fatti per mezzo della ricerca delle cause e delle leggi che determinano i varî aspetti che nei diversi tempi e luoghi assume il fatto dell'educazione, ma ha anche uno scopo pratico e normativo. « Il fatto dell'educazione — così il Cesca — quale si trova nel presente e nel passato, non deve essere soltanto osservato ed esplicato, ma deve venir giudicato ed apprezzato nel suo giusto valore etico, e soltanto dopo che il giudizio gli è riuscito favorevole, lo si può accettare nella pratica, mentre, se giudicato inutile o nocivo, deve venir ripudiato e sostituito con altro reputato più adatto ». (1).

16. Scienze fondamentali e scienze derivate.

§ 131. Anche la divisione delle scienze in scienze fondamentali e scienze derivate è fatto oggetto di critica, perchè alcuni ritengono che sia abusivo l'estensione della parola scienza a tutte quelle discipline, le quali non partono da principî proprî. Ma noi osserviamo che si possono avere principî proprî nell'orbita di una determinata disciplina, i quali poi si legano a principî di altre discipline. Se si volessero ridurre le scienze soltanto a quelle discipline le quali partono da principî proprî e indipendenti da tutte le altre, come è il caso, p. es., delle matematiche e della fisica, allora le scienze vere e proprie si ridurrebbero a ben poche, perchè quasi tutte le scienze trovano il loro addentellato in altre scienze. La fisiologia si giova della chimica, della fisica, dell'anatomia; l'astronomia ricorre alla matematica, alla fisica ecc; ma nessuno nega che siano scienze la fisiologia e l'astronomia.

Generalmente nella scienza vi sono due correnti: una restrittiva ed una liberale. La prima tende a ridurre a pochissime le vere scienze, l'altra invece ha la tendenza a moltiplicare il numero delle scienze. L'una è il risultato di un processo di riduzione, l'altra di un processo di specializzazione. La verità sta dall'una e dall'altra parte, ed i due indirizzi, risultato di opposte direzioni dello spirito umano, hanno ugual ragione di esistenza.

(1) Cfr. G. Cesca, *Principî di pedagogia generale*, Paravia, 1900, pag. 21.

Dalla fusione di varie scienze sono derivate indiscutibilmente nuove scienze anche ai nostri giorni; ed oramai molte scienze si sentono chiamate a servire di riscontro, di accompagnamento, di ausilio ad altre, e gl'innovamenti nelle une operano con più o meno forza sulle altre. Sicchè vien confermata sempre più la verità, già riconosciuta da Giordano Bruno e dal Galileo, che molte scienze diventano tanto più scientifiche e razionali quanto più si risolvono in altre. D'altra parte si può asserire, che, se la moltiplicazione delle scienze serve d'incremento al progresso delle scienze stesse, riesce prodigiosamente fecondo il nesso sempre più intimo delle varie scienze fra loro: nesso che conduce ad una semplificazione progressiva.

17. La pedagogia è una scienza derivata.

§ 132. La pedagogia, appunto perchè studia un aspetto particolare della vita sociale, che può essere separato dagli altri, per la grande importanza teorica e pratica che ha e riguarda un periodo della vita umana, che è certo il più importante, come quello nel quale l'uomo forma se stesso, non può essere una scienza fondamentale, ma deve invece essere considerata come una scienza derivata, e derivata appunto da quelle scienze le quali studiano la vita sociale (cioè la sociologia), l'essere umano (cioè l'antropologia in senso lato) e la retta condotta (cioè l'etica). Adunque, la sociologia, l'etica e l'antropologia in senso lato sono le tre scienze fondamentali della scienza dell'educazione.

Come scienza derivata, la pedagogia ritrova i suoi fondamenti nella sociologia, la quale permette di comprendere il fatto dell'educazione nel suo vero significato e valore, nell'etica, che indica il fine della vita umana, donde poi deriva il fine dell'educazione, e nell'antropologia in senso lato, che esibendo la conoscenza compiuta dell'uomo in formazione, offre gli elementi sui quali metodi e mezzi educativi debbono esser attuati.

Per questo riguardo la pedagogia può essere considerata come scienza filosofica, come scienza sociale e come scienza antropologica. Si hanno così diversi modi di studiare il fatto dell'educazione, sia, cioè, sotto l'aspetto filosofico, come sotto il punto di vista sociale e dal lato antropologico. Ma questi modi, per quanto diversi nel fine e nei mezzi, non sono opposti, anzi s'integrano e si compiono a vicenda. Però su tutti emerge lo studio filosofico dell'educazione, come quello che deve de-

terminare la posizione e la soluzione dei problemi fondamentali dell'educazione. La pedagogia è, in ultima analisi, una scienza filosofica, e come tale un'applicazione dell'etica.

18. La pedagogia è una scienza pratica.

§ 133. Ma l'etica è una scienza pratica, in quanto risguarda l'operare umano; quindi anche la pedagogia è una scienza pratica. Ma scienza pratica non vuol dire pratica della scienza, ma scienza della pratica. E grande è la differenza tra l'una e l'altra cosa. Quando si dice scienza pratica si guarda all'oggetto della scienza, che è la pratica, non allo spirito umano che elabora la scienza. Lo spirito umano, in quanto elabora la scienza, è sempre teorico, cioè esercita sempre le sue funzioni intellettuali conoscitive. Dal punto di vista dell'attività spirituale dell'uomo la scienza è sempre teoretica e sotto questo aspetto scienza teoretica è anche la pedagogia, ma sotto l'aspetto dell'oggetto la pedagogia è scienza pratica, appunto perchè riguarda le attività operative dell'uomo in formazione. Essa è insomma una teoria che si dirige alla pratica, è una teoria dell'arte, in quanto l'arte trova nella teoria i suoi fondamenti. Le ragioni di una massima, di una regola d'arte, non possono essere che i teoremi della scienza corrispondente. Le ragioni dell'arte dell'educazione non possono ritrovarsi che nella teoria dell'arte di educare.

19. La pedagogia è una scienza dualistica.

§ 134. E' la pedagogia una scienza naturale o una scienza storica? Una scienza della natura o una scienza dello spirito? Una scienza antropologica o una scienza sociale? Essa è nel tempo stesso l'una e l'altra cosa. La sua caratteristica è di essere una scienza dualistica, pari in questo alla geografia. E' scienza naturale, quando si occupa dello sviluppo naturale dell'uomo; è scienza sociale, quando tratta della educazione dello spirito umano che si forma nel seno della società attraverso gli strati della vita sociale sovrapponentisi l'uno all'altro nel processo della storia. La pedagogia come scienza sociale è anche una scienza essenzialmente storica, in quanto deriva dall'esperienza del passato il nucleo fondamentale delle sue dottrine.

20. Conclusione.

§ 135. La pedagogia può adunque essere definita la *scienza dell'arte di educare*. E come scienza è scienza *normativa, derivata, pratica, dualistica*.

Come tale, la pedagogia, come scienza, si occupa in modo precipuo dell'arte di educare, dopo che la pedagogia, come filosofia dell'educazione, ha profondamente elaborato il con-

cetto dell'arte di educare, riconnettendolo all'insieme degli altri fattori del complesso fatto dell'educazione.

E però, mentre la filosofia dell'educazione elabora il concetto di educazione ed illustra i rapporti tra le altre forme dell'educazione e la forma intenzionale metodica, la pedagogia, come scienza dell'arte di educare, si aggira intorno all'elaborato studio degli elementi dell'educazione premeditata e diretta.

Coloro che riducono tutto il processo educativo alla sola forma intenzionale metodica si limitano a definire la pedagogia come la scienza o dottrina dell'educazione. Noi però, avendo nettamente distinto l'educazione in senso largo dall'arte di educare, riteniamo opportuno insistere sulla definizione della pedagogia come scienza o dottrina dell'arte di educare. Si comprende che questa definizione deve essere completata dalla definizione dell'arte di educare. Il concetto di una scienza o di una disciplina scientifica dipende infatti essenzialmente dal concetto del suo oggetto. E poichè il significato comune e generale che vien dato alla parola pedagogica o pedagogia è quello di scienza o dottrina o arte dell'educazione, noi per sapere che cosa essa sia, abbiamo dovuto determinare prima che cosa è l'educazione e poi se l'educazione possa dare origine ad un'arte, o ad una disciplina scientifica, ovvero ad una scienza propriamente detta.

Definita la pedagogia, si può passare alla trattazione della partizione della scienza dell'arte di educare.

CAPO VII.

Divisione e partizione della pedagogia.

SOMMARIO: 1. Divisione e partizione - 2. Divisione della pedagogia - 3. Partizione della pedagogia - 4. Criteri di partizione della pedagogia: *a*) metodo storico; *b*) metodo scientifico - 5. Critica della partizione secondo l'età - 6. Critica della partizione secondo le facoltà - 7. Criterio dell'età e delle facoltà - 8. Critica delle partizione della pedagogia in educazione fisica, intellettuale e morale - 9. Partizione della pedagogia in governo, istruzione ed educazione morale - 10. Riepilogo - 11. Quadro sinottico del sistema di pedagogia - *Appendice.*

1. Divisione e partizione.

§ 136. Nell'uso comune si adoperano promiscuamente le due parole: *divisione e partizione*; ma nel dizionario logico esse hanno un significato diverso.

La divisione infatti è l'esplicazione del concetto per riguardo alla sua estensione. Ogni concetto ha sotto di sè una molteplicità subordinata di concetti, di cui esso è la legge. Ogni concetto può essere considerato come un genere, al quale sono subordinati, come specie, altri concetti. La divisione consiste appunto nella esplicazione dei concetti, che, come specie distinte, sono subordinati al concetto generale che si divide. La divisione prende sempre la forma di un giudizio disgiuntivo, di cui il soggetto è il tutto dividendo e gli attributi (i predicati) sono i membri dividendi.

Dalla divisione propriamente detta si distingue la partizione, la quale sminuzza un tutto nelle sue parti costitutive ed integranti. La partizione non guarda alla estensione del concetto, come fa la divisione, ma al contenuto intrinseco di esso.

Quindi, mentre la divisione presenta le specie d'un concetto, la partizione ne dà le parti; mentre la divisione prende la forma di giudizio disgiuntivo, la partizione prende la forma di giudizio congiuntivo. Ad esprimere le parti della divisione e quelle della partizione gioverebbe avere due parole distinte, come nota il Bain; perchè quelle della divisione sono parti estensive, quelle della partizione sono parti intensive ed in-

trinseche. Parleremo adunque distintamente della divisione e della partizione della pedagogia.

2. Divisione della pedagogia.

§ 137. DIVISIONE DELLA PEDAGOGIA. — La divisione d'un concetto varia secondo il fondamento della divisione stessa, cioè secondo il diverso aspetto sotto cui si considera la cosa. Varia quindi la divisione della pedagogia secondo che si riferisce all'uno o all'altro elemento dell'educazione. Ogni divisione però deve corrispondere esattamente all'oggetto suo, cioè le sue parti debbono riprodurne tutta l'estensione.

Le condizioni infatti perchè una divisione sia esatta sono queste: 1ª che i membri dividendi esauriscano la estensione del concetto; 2ª che i membri si escludano l'un l'altro.

La prima divisione che della pedagogia si presenta è quella che studia prima il tutto e poi le specie; quindi prima la pedagogia generale e poi la pedagogia speciale; ovvero quella che studia prima la teoria e poi le applicazioni, e cioè prima la pedagogia teoretica e poi la pedagogia pratica.

La pedagogia generale è quella che non tiene conto nè del sesso, nè della classe sociale, nè delle condizioni speciali di civiltà, di luogo, di tempo, nè di quelle scolastiche. Essa si occupa dei problemi fondamentali dell'educazione, ne esamina l'essenza, la necessità, la possibilità, i confini e gli ostacoli, determina il fine pedagogico ed i mezzi generali che permettano di raggiungerlo e scruta le forme che meglio vi si adattano (1).

La pedagogia speciale tratta invece particolarmente e distintamente dei singoli aspetti e forme fondamentali dell'educazione.

La pedagogia generale studia dunque il tutto nella somma dei suoi elementi; la pedagogia speciale ne studia le specie, le quali variano secondo il punto di vista o l'elemento dell'educazione che viene considerato.

(1) Secondo l'Herbart le questioni di cui si occupa la pedagogia generale sono: 1° la necessità e la possibilità dell'educazione; 2° il fine di questa; 3° i mezzi che deve adoperare. L'Herbart non incluse nella pedagogia generale la trattazione delle forme dell'educazione. Quello che l'Herbart riteneva *pedagogia generale* noi denominiamo *pedagogia speciale*. L'Herbart, identificando la pedagogia generale con la speciale, restringeva la pedagogia soltanto al governo, alla didattica ed alla formazione del carattere individuale. Cfr il mio scritto *La pedagogia di G. F. Herbart*, in *Bollettino dell'Associazione Pedagogica Nazionale*, anno 1901, pag. 37-49.

La pedagogia teoretica studia il fatto dell'educazione sotto il punto di vista generale; la pedagogia pratica invece studia le forme che l'educazione riveste nell'applicazione pratica. Questa a sua volta si divide secondo le forme che l'educazione riveste nella sua pratica applicazione.

La pedagogia generale, dopo aver chiaramente definito il concetto dell'educazione, dopo aver discorso della necessità e della possibilità dell'educazione umana, non che degli ostacoli e dei limiti ad essa posti, studia, in armonica sintesi, gli elementi dell'educazione umana diretta e deliberata; e cioè il soggetto dell'educazione o educando (antropologia pedagogica), le forme dell'educazione e quindi gli educatori e la preparazione a questi necessaria (morfologia pedagogica), lo scopo dell'educazione (teleologia pedagogica), i mezzi ed i metodi dell'educazione (metodologia pedagogica).

Queste quattro parti costituiscono il nucleo della pedagogia generale.

Considerando poi l'uno o l'altro elemento dell'educazione, separatamente e distinto dagli altri, ognuno di questi elementi può dare origine, secondo il punto di vista sotto cui è considerato, a specie diverse della pedagogia speciale, la quale perciò si distingue dalla pedagogia generale, perchè, mentre la prima studia il fatto dell'educazione sinteticamente ed in generale, la pedagogia speciale lo studia distintamente e partitamente in ordine agli elementi dell'educazione, secondo i diversi aspetti e le particolari considerazioni sotto cui questi vengono esaminati.

La pedagogia speciale si divide quindi in tante specie quanti sono gli elementi dell'educazione diretta, cioè *soggetto*, *fine*, *mezzi*, *forme*; e si suddivide in molteplici specie secondo gli aspetti sotto cui i singoli elementi dell'educazione vengono considerati.

Quindi per rispetto al soggetto educando, la pedagogia speciale si divide secondo il sesso, secondo l'età, secondo la classe sociale, secondo il luogo, secondo il tempo, secondo le attività, secondo le forme dell'educazione, secondo le condizioni organiche ecc.

Per rispetto al fine, la pedagogia speciale si divide secondo che il fine è generale o speciale o professionale.

Per rispetto alle forme che l'educazione assume nell'at-

tuazione pratica la pedagogia speciale può essere o individuale, o domestica, o scolastica, dei diversi ordini e gradi, o sociale.

Per rispetto ai mezzi, la pedagogia speciale si divide secondo le operazioni dell'educazione diretta e deliberata.

E' lo studio dei mezzi dell'educazione la parte più importante non solo della pedagogia generale, ma anche della pedagogia speciale, in quanto sono i mezzi la parte principale dell'arte educativa, come quelli che si riferiscono alle operazioni educative, cioè all'essenza stessa dell'educazione intenzionale metodica.

Nella dottrina dei mezzi vengono ad incentrarsi tutte le questioni relative al soggetto, al fine ed alle forme dell'educazione, in quanto i mezzi sono le stesse operazioni educative che si compiono sull'educando per attuare il fine dell'educazione. Essi costituiscono la parte vera dell'educazione altrotelica, laddove il soggetto, il fine e le forme ne costituiscono gli elementi. Fra elementi e parti vi ha notevole differenza, perchè gli elementi costituiscono i fattori del concetto dell'educazione, le parti costituiscono invece il complesso delle operazioni dell'arte di educare. A rendere compiuto il concetto dell'arte di educare è necessario non solo la conoscenza del soggetto educando, ma anche quello del fine, dei mezzi e delle forme dell'educazione. Ma a comprendere invece in che cosa consista l'arte dell'educare, l'educazione intenzionale metodica, la quale è il complesso delle azioni esercitate dall'educatore sull'educando, è necessario sapere, se queste azioni siano una ò più, di una o di più specie. Sono adunque i mezzi dell'educazione le parti dell'arte educativa, ed una partizione dell'educazione telica non può essere tentata se non sull'esame e sulla partizione dei mezzi dell'educazione, come già insegnò l'Herbart nella sua « Pedagogia generale » (1).

(1) L'Herbart divise la sua *Pedagogia generale* (1806) in tre libri, e mentre al 1° libro, in cui si discorre del governo dei fanciulli (*Regierung der Kinder*) e dello scopo dell'educazione in generale dette il titolo *Zweck der Erziehung überhaupt*, al 2° che svolge la teorica dell'istruzione vi appose quello di *Vielseitigkeit des Interesse* (moltilateralità dell'interesse) ed al 3° che contiene la teoria dell'educazione, quello di *Charakterstärke der Sittlickkeit* (energia del carattere morale) per indicare rispettivamente quale fine è assegnato all'istruzione, quale all'educazione. Cfr. L. Credaro, *La pedagogia* di G. F. Herbart, 2ª ediz., 1902, pag. 139. Nel disegno di lezioni

3. Partizione della pedagogia.

§ 138. Partizione della pedagogia. — Essendo i mezzi le parti fondamentali della educazione telica, la scienza dell'arte di educare si partirà secondo la partizione delle operazioni educative.

E però, se si ammette la tripartizione delle operazioni educative in governo, istruzione ed educazione morale, si deve anche ammettere la tripartizione della pedagogia in governo dei fanciulli o disciplina, educazione ed istruzione. Se si ammette invece la bipartizione dell'educazione telica in educazione morale, o *condotta*, ed istruzione, si deve ammettere anche la bipartizione della pedagogia in dottrina della condotta morale e istruzione o didattica.

Questo sembra a noi il metodo più logico di partizione della pedagogia in senso ristretto: o la tripartizione o la bipartizione, secondo che si ammetta o no come parte distinta la disciplina.

4. Criteri di partizione della pedagogia.
a) metodo storico.

§ 139. Vi sono anche altri criteri di partizione della pedagogia.

Il Rayneri, p. es., ammette la partizione della pedagogia o rispetto all'età o rispetto alle facoltà dell'uomo (1).

Nel primo caso si considerano e si studiano tutte le facoltà in ciascuna età e si ha, per così dire, il ritratto di ciascuna parte della vita umana, quale si presenta nel maggior numero degli uomini, escluse le poche eccezioni degli stupidi e dei precoci ingegni; e dallo stato delle facoltà così delineato e descritto si deducono i precetti dell'educazione.

Questo metodo, per l'elemento che in esso predomina, viene dal Rayneri denominato storico; ed è il metodo adoperato

---

pedagogiche (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*, 1ª ed. 1835; 2ª ed. 1841) la seconda parte dedicata al riassunto della pedagogia generale (*Umriss der allgemeinen Pädagogik*) è divisa in quattro capitoli, che hanno rispettivamente per titoli: 1° *Regierung der Kinder;* 2° *Unterricht;* 3° *Zucht;* 4° *Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den altern.*

Fra noi il De Dominicis nelle sue *Linee di pedagogia elementare*, sostituendo all'individuo educando la collettività scolastica, partisce la *Vita interna della scuola* in: *Governo scolastico, Insegnamenti della scuola e Cooperazione della scuola alla formazione dell'uomo e del cittadino;* che corrispondono, nella loro essenza, sebbene abbraccino molto di più, alle tre parti dell'arte educativa denominate dall'Herbart: *Regierung, Unterricht* e *Zucht*. Cfr. il mio scritto *Tentativi di ordinamento dell'Enciclopedia pedagogica in Italia*, Paravia, 1904, pag. 22.

(1) Rayneri G. A., *Della pedagogica*, pag. XXXIV e seg.

dalla Necker de Saussure, dalla Campan, dal Fritz, dallo Schwarz, dal Rosmini.

Nel secondo caso si espone la teorica di ciascuna facoltà e la storia del suo svolgimento, la quale conduce a risultati definiti per ciascun periodo di esso e lascia che l'educatore, studiando attentamente l'alunno, verifichi a qual punto sia pervenuto lo sviluppo di ciascuna facoltà del medesimo. A questo metodo, che è stato adoperato dal Niemeyer, dal Milde, dal Lambruschini e da molti altri, il Rayneri dà il nome di metodo scientifico.

b) **metodo scientifico.**

Ma la distinzione di metodo storico e di metodo scientifico nella partizione della pedagogia è arbitraria, perchè la partizione scientifica è così storica come la partizione storica, e la prima non è meno scientifica della seconda.

Ambedue queste partizioni contengono varî difetti.

5. Critica della partizione secondo l'età.

§ 140. Ripartendo la pedagogia secondo le età dell'educando, più che una vera partizione, si fa una divisione della pedagogia rispetto all'educando. Infatti, mentre la divisione della pedagogia varia secondo che si riferisce all'uno o all'altro elemento dell'educazione, la partizione della pedagogia comprende invece soltanto le parti costitutive dell'arte di educare. Quindi la pedagogia si divide secondo gli elementi dell'educazione (oggetto, fine, mezzi e forme); ma si partisce secondo le parti della medesima. E però la cosiddetta partizione storica, quella cioè che partisce la pedagogia secondo le età dell'educando, non è che una divisione della pedagogia in ordine ad un aspetto sotto cui la pedagogia può essere considerata per rispetto all'educando.

Ora e la considerazione dell'età non è il solo aspetto sotto cui può venire considerata la pedagogia per rispetto all'educando, essendovi altri aspetti, come il sesso, il luogo, il tempo, ecc., e l'educando non è il solo elemento dell'educazione; ma, sebbene ne sia l'elemento essenziale, non pertanto ne suppone ed involge altri, ognuno dei quali potrebbe ancora prendersi a fondamento della partizione.

Un'altra obbiezione, alla quale presta il fianco questa partizione della pedagogia, è stata mossa già dall'Herbart, e si riferisce alle relazioni fra le diverse attività umane ed il tempo. E' vero che già il vecchio medico di Coo aveva detto che l'anima cresce col corpo; ma è assolutamente esatta questa affer-

mazione? La divisione della pedagogia secondo le età risponde veramente alla realtà? Se è possibile distinguere e determinare esattamente i varî periodi dello sviluppo, è possibile anche distinguere e determinare esattamente principî e norme pedagogiche ordinate secondo i varî periodi dello sviluppo? Insomma, se l'antropologia in senso lato può fornire una partizione dei diversi periodi dello sviluppo umano, può scientificamente la pedagogia dividersi in pedagogia infantile, pedagogia della fanciullezza, dell'adolescenza, della giovinezza? Rispondono a realtà queste divisioni? Le operazioni educative sono nettamente distinte in ordine alle varie età dello sviluppo umano? Sono perfettamente determinabili le relazioni fra le varie età dello sviluppo umano e l'arte di educare?

A tutte queste domande risponderemo primieramente con un dato di fatto.

La divisione della pedagogia secondo le età corrisponde alla partizione pratica dei diversi gradi di scuola.

Ecco, p. es., come si esprime Ausonio Franchi nelle sue « Lezioni di pedagogica »: « L'educazione secondo le età si divide in infantile (infanzia), primaria o elementare (puerizia), secondaria o media (adolescenza), superiore (giovinezza) ». Questa divisione è puramente empirica, e, confondendo le questioni pedagogiche generali con quelle didattiche speciali, introduce nella disciplina generale le divisioni e suddivisioni dell'elemento scolastico. Tale partizione può esser fatta per comodità di studio, ma non risponde a qualche cosa di veramente scientifico.

Infatti, salvo che per i giardini infantili, l'età non può esser presa come esatto criterio di divisione, se non in un senso molto approssimativo, eccetto che non si vogliano adottare dei termini molto elastici fra età ed età, fra periodo e periodo. Inoltre voler dividere la pedagogia secondo l'elemento scolastico equivale a subordinare l'arte complessa dell'educare ad una sola forma dell'educazione, alla forma scolastica, che è forse la forma migliore, certamente quella che meglio risponde alle esigenze economiche dei tempi moderni, ma non è la sola forma educativa. Inoltre l'ordinamento scolastico è molto relativo alle condizioni di un popolo ed è suscettivo di modificazioni. Le divisioni dei gradi di scuola sono generalmente fissate molto empiricamente. La scuola elementare, p. es., non dura per

tutti i popoli lo stesso numero di anni, ma la sua durata varia da un minimo di tre anni ad un massimo di nove anni, quindi non vi è talvolta relazione fra il periodo puerile dello sviluppo umano e la scuola elementare.

Ugualmente molto problematici sono i rapporti fra la scuola media e l'adolescenza, perchè la durata di quella varia secondo i luoghi e secondo i tempi. Quindi la divisione della pedagogia in corrispondenza ai gradi di scuola non risponde a criteri severamente scientifici.

6. Critica della partizione secondo le facoltà.

§ 141. Nè è una partizione scientifica quella secondo cui la pedagogia sarebbe divisa secondo le facoltà dell'animo, e quindi si avrebbero tante parti della pedagogia quante sono le facoltà della psiche; e ciò sia perchè il concetto di *facoltà* è stato già superato (1) dalla psicologia moderna e sia anche perchè nessun fatto psichico esiste indipendente da altri e può essere quindi educato separatamente.

Inoltre i metodi di educare sarebbero spesso gli stessi in diverse attività e varî nella stessa attività.

Quindi la partizione della pedagogia secondo le facoltà o le attività dello spirito non solo sarebbe relativa ad un solo elemento dell'educazione, non solo riuscirebbe arbitraria, ma non eviterebbe, anzi agevolerebbe, le ripetizioni.

7. Criterio dell'*età* e delle *facoltà*.

§ 142. Alcuni, riunendo il criterio delle *facoltà* e quello delle *età* o dei *periodi dello sviluppo umano*, partiscono la pedagogia secondo le *età* assegnando ad ogni età il nome della *facoltà* ritenuta predominante in quell'età o che, secondo essi, deve essere a preferenza educata in quell'età. Così il Filangieri nel IV libro della *Scienza della legislazione* divide il tempo dell'istruzione in quattro periodi, e richiede nel 1° periodo dell'istruzione *l'uso della facoltà di percepire*, nel 2° *l'uso*

(1) La psicologia moderna non ammette più che la coscienza sia divisa in tante facoltà distinte l'una dall'altra, senza alcun legame fra loro. Questa concezione *mitologica* della coscienza è scomparsa per sempre, ed il concetto dell'unità della coscienza è uno dei risultati più definitivi della psicologia moderna. La coscienza non è divisa in facoltà nè superiori, nè inferiori, perchè essa si compone di elementi che si congiungono e si disgiungono di continuo in formazioni sempre nuove (G. VILLA, *La psicologia contemporanea*, pag. 451). Non è fuor di luogo qui notare che si deve all'HERBART la negazione del concetto di *facoltà*: negazione che rimarrà fra le più grandi ed importanti conquiste della scienza dello spirito. Cfr. COLOZZA G. A., *La pedagogia nei suoi rapporti con la psicologia e con le scienze sociali*, Napoli, L. Pierro, 1904, pag. 10 e seg.

della memoria, nel 3° *l'uso dell'immaginazione* e nel 4° *l'uso della facoltà di ragionare* (1). Quindi vi sarebbe un periodo dell'*intuizione*, un altro della *memoria*, un altro dell'*immaginazione*, e così via.

Anche il Lindner partisce gli stadi dello sviluppo della vita psichica in:

1° stadio dell'*accoglimento* (percezione): periodo della *infanzia*, detto altrimenti periodo dell'*intuizione*, periodo del *giuoco* (predominio della sensitività);

2° stadio del *raccoglimento* e dell'*ordinamento*: periodo dell'*adolescenza*, periodo dell'*apprendimento* (predominio della memoria);

3° stadio dell'elaborazione (appercezione): periodo della *gioventù;* periodo del *pensiero* o *cogitativo* (predominio della intelligenza e della fantasia);

4° stadio della *ragione:* periodo della *virilità*, periodo della *libera determinazione di se stesso.*

E però questo criterio riunisce in sè i difetti della partizione per *età* e di quella per *facoltà*, aggravandole con il falso *presupposto* che le facoltà dell'anima si sviluppino successivamente, e non contemporaneamente, con la erronea *norma* educativa che le facoltà dell'anima debbano essere educate successivamente e non contemporaneamente (2).

8. Critica della partizione della pedagogia in educazione fisica, intellettuale e morale.

§. 143. Una partizione molto in uso è quella secondo cui la pedagogia vien divisa in educazione fisica, educazione intellettuale ed educazione morale (3) alle quali parti alcuni pedagogisti, come il Rayneri, aggiungono l'educazione estetica.

A questa partizione non risponde alcuna cosa di reale nella

(1) Cfr. G. Filangieri, il IV libro della *Scienza della legislazione*, esposto e commentato da G. Nisio, Società editrice Dante Alighieri, 1904, pag. 196-207.

(2) « L'idea di una *successione progressiva* — così il De Dominicis — fu sostenuta, fra tanti, in modo esclusivo, dal Comenius; in modo temperato, dal Lessing e da G. P. Richter. Ma questa idea è antiscientifica e antipedagogica. Antiscientifica e antipedagogica, perchè, se lo sviluppo è *simultaneo*, se l'uomo in ogni momento si va formando tutto e in tutti i sensi, se lo scolaro in ogni periodo della vita scolastica si trova in relazione alla società, ai suoi molteplici stimoli e molteplici esigenze, il concetto di una monotona successione nelle materie didattiche ci si mostra contrario alle leggi di natura, artificiale, astratto e manierato ». *Linee*, II, 2ª ediz., pag. 159.

(3) *Dell'educazione fisica intellettuale e morale*, s'intitola il libro notissimo in Italia, dello Spencer, il quale non è un *trattato scientifico*, ma un

vita dell'organismo fisio-psichico. Che cosa s'intende infatti per educazione fisica? Può forse il corpo essere educato indipendentemente dalle funzioni che le singole sue parti esercitano? Può l'organismo fisico dell'essere in formazione veníre educato indipendentemente dalle attività psichiche? Anima e corpo non sono due regni con frontiere del tutto distinte; essi non sono che manifestazioni diverse dell'energia umana che è sempre una nella sua virtualità generica. La cosiddetta educazione fisica non è nulla in sè, ma ha valore solamente quando è coordinata all'educazione di tutte le attività umane. Noi siamo un sistema di correlazioni di forze e nessuna forza può essere educata per sè e senza relazione alle altre. Che vuol dire educazione fisica? Si educa forse il corpo indipendentemente dalle attività della vita fisiologica? Per educare il corpo non è necessario educare le sue funzioni? Non è specialmente all'educazione delle funzioni della vita fisiologica che l'opera dell'educazione fisica è indirizzata? Ed allora perchè chiamarla educazione fisica e non piuttosto *educazione fisiologica*, cioè educazione delle funzioni della vita fisica, affinchè tutto l'organismo sia migliorato? (1)

Educazione fisica significa educazione del corpo. Che senso ha l'educazione del corpo? Con l'educazione fisica si mira soltanto alla salute del corpo ed all'igiene? o l'educazione fisica ha per scopo di svolgere tutte le attività della vita fisiologica in correlazione allo sviluppo delle attività psichiche? E possono le attività psichiche essere studiate ed educate indipendentemente l'una dall'altra, se nell'individuo esse si trovano intimamente unite, se il pensare che qualcuna di esse possa esistere da sola, oppure da sola determinare una delle altre due, è contro i dati più evidenti dell'osservazione? Conosciamo poi noi bene la partizione di queste attività? E sono poi queste attività suscettive di una partizione reale se a noi l'organismo fisio-psichico si presenta nella sua unità? O non piuttosto queste partizioni rappresentano un artificio della nostra mente a cui nulla risponde nella realtà?

---

semplice manuale popolare di cognizioni utili, che raccoglie quattro articoli dello Spencer pubblicati in riviste inglesi dal 1854 al 1859 e poi riuniti in volume dallo stesso autore nel 1861.

(1) Cfr. il mio scritto *Se l'educazione fisica debba rientrare nella pedagogia*, Paravia, 1905, pag. 40.

Varie sono state le classificazioni tentate dei fatti psichici, ma nessuna è rimasta duratura (1). E se nessuna classificazione dei fatti psichici ha vero ed indiscusso valore scientifico, può essere partita l'educazione in base a classificazioni che possono dimostrarsi erronee? Secondo l'Herbart, il quale in ciò seguiva l'indirizzo dominante nel secolo XVIII, l'unico atto fondamentale della psiche che include tutti gli altri, è la rappresentazione. Da questa deriverebbero tutti gli altri atti psichici. Secondo altri è la sensazione; secondo altri ancora è l'attività volitiva. Vi è infine chi ammette la classificazione dei fatti psichici in fatti conoscitivi, fatti intellettivi, fatti volitivi.

La pedagogia, che è scienza derivata, non può poggiare le sue partizioni su classificazioni non accettate universalmente e non ritenute esatte. Una disciplina derivata non accetta che le sole verità accertate dalle scienze fondamentali dalle quali deriva.

Inoltre ad una partizione della scienza dell'educazione fondata su partizioni artificiali dell'organismo fisio-psichico dell'educando è sempre preferibile una partizione che si basi sulle stesse operazioni educative, sia perchè queste costituiscono proprio l'essenza dell'arte educativa, sia perchè sono opera nostra, risultato del nostro lavoro e l'analisi loro può quindi esser fatta più agevolmente. Riesce a noi più facile analizzare e dividere azioni che dipendono da noi, che formulare delle partizioni basate su classificazioni di fatti che sono da noi indipendenti e si presentano a noi soltanto nella forma unitaria dell'organismo fisio-psichico dell'uomo.

Adunque la partizione della pedagogia in educazione fisica, intellettuale e morale, con o senza l'aggiunta dell'educazione estetica, di quella religiosa ecc., sebbene molto adoperata, può essere una partizione utile per comodo di studio, ma non è nè una partizione scientifica e reale, nè è fatta in ordine ai mezzi o alle operazioni educative. Si osservi, p. es., la confusione che generalmente viene fatta da coloro che di-

(1) Vedi a questo riguardo il capitolo che, nella sua *Psicologia contemporanea*, il prof. Guido Villa dedica a *Le funzioni psichiche*, pag. 371 a 452; A. Faggi, *Il problema fondamentale della psicologia moderna*, Firenze, 1893; L. Ferri, *Lezioni di filosofia teoretica* tenute nella Università di Roma negli anni accademici 1891-92 e 1892-93 e raccolte da G. Tauro (lit.).

vidono la pedagogia in educazione fisica, intellettuale e morale fra educazione intellettuale ed istruzione.

9. Partizione della pedagogia in governo, istruzione e educazione morale.

§ 144. Dal fin qui detto risulta che la migliore partizione della pedagogia, come scienza dell'arte di educare, è quella che si fonda sulla distinzione delle operazioni educative e per la quale l'arte di educare è divisa in governo o disciplina, istruzione ed educazione morale (1).

Il sistema di pedagogia quindi si divide in due parti: nella prima, definito il concetto di educazione, ne vengono esaminati gli elementi; nella seconda vengono studiate le parti delle operazioni educative: cioè il governo dei fanciulli, l'istruzione e l'educazione morale.

Abbiamo visto come e perchè sia necessario mantenere la distinzione fra questi tre ordini di operazioni educative.

Infatti anche fra il governo e l'educazione morale, che alcuni pedagogisti vogliono riunite insieme in una sola parte, vi sono spiccati caratteri differenziali. E' vero che il governo e l'educazione morale agiscono direttamente ed immediatamente sulla volontà dell'educando, ma ben diverse sono la loro natura ed il loro scopo. Il governo è condizione indispensabile per la possibilità e per l'esistenza dell'opera educativa. Esso è maggiore nei primi anni di vita e decresce continuamente; si esercita maggiormente sugli individui in istato patologico sui quali l'opera dell'educazione morale riesce più difficile che sugli educandi normali. Inoltre il bisogno del governo si avverte maggiormente dove il numero degli educandi è maggiore.

(1) Alla parte della pedagogia che tratta del governo dei fanciulli (*Regierung der Kinder*) l'Herbart ha dato breve svolgimento (nell'*Allgemeine Pädagogik*, soltanto 11 pagine — da 20 a 30 — mentre ne dedica 70 — da 46 a 115 — all'*istruzione*, e 67 — da 116 a 182 — all'*educazione morale*; nell'Umriss, al *governo* 5 pagine — da 203 a 207 — all'*istruzione* 47 pagine — da 108 a 254 — e all'*educazione morale* 15 pagine — da 254 a 278 — ed. Hartenstein, vol. X delle *Sämmtliche Werke*, Leipzig, 1851); ciò che gli è stato rimproverato da parecchi, specialmente dal Dittes. Ma quello che non ha fatto l'Herbart hanno fatto gli herbartiani, specialmente i suoi scolari diretti, cioè Karl Volkmar Stoy (22 dicembre 1815-20 aprile 1885) col libro *Haus-und-Schulpolizei* (Berlin, 1856) e Tuiskon Ziller (22 gennaio 1817-23 gennaio 1882) nel grosso volume *Regierung der Kinder* (Leipzig, 1857) e nelle opere *Allgemeine Pädagogik*, 2ª ediz., Leipzig, 1884, pag. 107-33, e *Grundlelung zur Lehre vom erziehender Unterricht*, Leipzig, 1864. Cfr. N. Fornelli, *La pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*. Roma, 1886, pag. 26 e seg.

Tutto all'opposto invece, l'educazione morale si accresce col crescere degli anni, riesce più proficua sui normali che sui deficienti, nelle scuole dove vi sono pochi educandi che in quelle dove ve ne sono molti.

Ma è soprattutto lo scopo quello che distingue il governo dall'educazione morale.

Il governo non mira che al mantenimento dell'ordine; l'educazione morale tende invece alla formazione della coscienza morale dell'educando, alla formazione del suo carattere morale. Il governo si fonda su regole e precetti esterni che non penetrano nell'intimo dell'animo dell'alunno se non per obbligarlo alla quiete; l'educazione morale invece si rivolge all'animo dell'alunno cercando di agire sul medesimo. L'opera dell'educazione morale va aumentando col crescere degli anni. Comincia come opera del maestro per terminare come opera dell'educando. E però, mentre il governo costituisce la base delle operazioni educative e l'istruzione ne forma la struttura, all'educazione morale sono riserbate le vette. Con essa e per essa l'educando si libera dall'opera dell'educatore divenendo educatore di se stesso. E però l'opera migliore dell'educazione morale viene compiuta non dall'educatore, ma dall'educando, nella forma più alta dell'educazione che è l'auto-educazione, di cui la parte principale, e spesso esclusiva, è l'auto-etologia, cioè la consolidazione del carattere morale, per mezzo dell'esperienza, della riflessione e della meditazione. Quindi, poichè, fra le azioni educative, il governo intanto vi è, in quanto via via se ne può fare a meno, e dall'altra parte il carattere morale, preparato da lunga mano durante il periodo educativo, non si esplica davvero che nella vita nella forma di auto-educazione, così è spiegabile perchè i pedagogisti herbartiani siano stati indotti a mettere la cura maggiore nello studio della didattica che da una parte rappresenta la mediazione tra la disciplina ed il carattere e dall'altra costituisce ciò che dell'educazione rimane acquisito per tutta la vita. Ben distinte adunque sono le parti costitutive delle operazioni educative che formano la struttura dell'arte di educare.

Questa partizione si avvantaggia sulle altre, perchè non si fonda nè sull'educando, nè sull'educatore, nè su alcuna delle forme dell'educazione, ma sulle stesse operazioni educative,

in quanto queste riguardano educando ed educatore e sono compiute in una qualsiasi delle forme dell'educazione.

Per virtù di questa partizione, la pedagogia non si lega a criterî di scienze sulle quali essa si fonda, ma sulle stesse azioni educative; e quindi lo studio della parte speciale della pedagogia rimane ben distinto sia dallo studio delle scienze fondamentali ed ausiliarie della medesima, sia dallo studio delle specie diverse di educazione e sia anche dallo studio delle applicazioni di principî di pedagogia, o, come suol dirsi, della pedagogia pratica ed applicata.

10. Riepilogo.

§ 145. Chiudendo questo capitolo, riepilogheremo in breve quello che abbiamo detto intorno alla partizione della pedagogia.

Secondo il nostro modo di vedere un trattato organico di pedagogia consta di:

1° Una introduzione generale, che comprende lo studio di problemi preliminari e fondamentali, come sarebbero prima di tutto:

a) lo studio del nascimento della pedagogia e della sua evoluzione, i gradi dello studio dell'educazione, i rapporti fra la filosofia dell'educazione e le scienze affini, la logica della pedagogia o metodologia pedagogica.

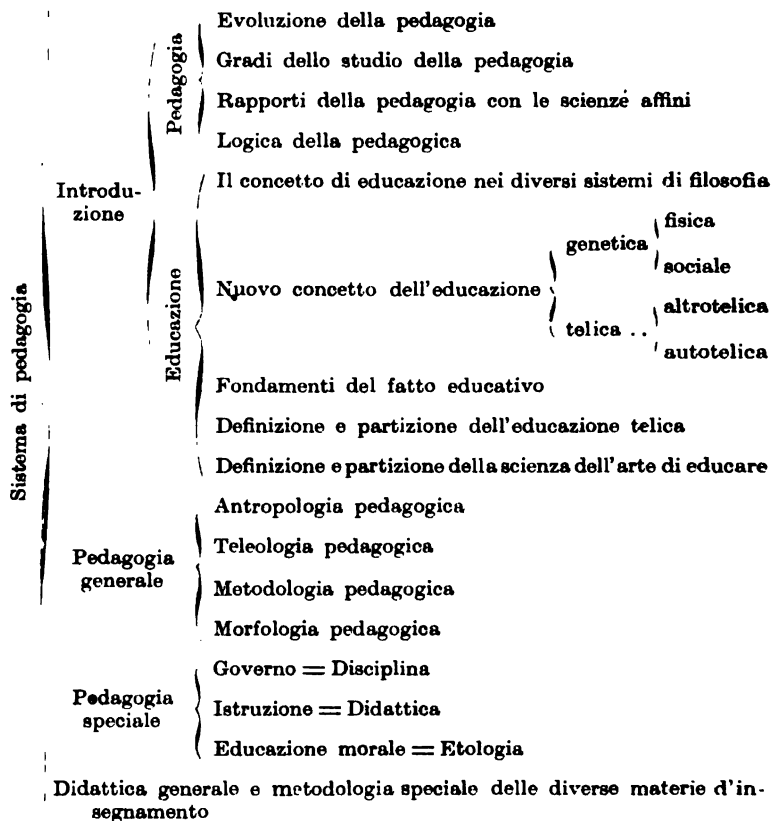
b) lo studio del concetto di educazione nei principali sistemi di Filosofia, il nuovo concetto dell'educazione, gli elementi particolari che rientrano nella nozione di educazione, i fondamenti del fatto educativo, la definizione e la partizione dell'educazione e finalmente la definizione e la partizione della pedagogia.

2° Pedagogia generale, che comprende lo studio del soggetto educando considerato sotto il punto di vista fisio-psichico (antropologia pedagogica), quello del fine e dell'ideale pedagogico (teleologia pedagogica), quello dei mezzi, del metodo e del processo dell'educazione (metodologia pedagogica) e finalmente lo studio delle forme dell'educazione e quello della preparazione degli educatori (morfologia pedagogica).

3° Pedagogia speciale, che comprende lo studio del governo dei fanciulli, dell'istruzione e dell'educazione morale.

4° Didattica generale dei diversi ordini di istruzione e Metodologia speciale delle diverse materie d'insegnamento.

11. Quadro sinottico del sistema di pedagogia.

§ 146. Tutto ciò può essere riassunto nel seguente quadro sinottico:

APPENDICE.

La partizione fatta dall'Herbart delle operazioni educative è stata oggetto di molte critiche, parecchi pedagogisti non ammettendo la distinzione fra governo dei fanciulli ed educazione morale (1). E' stato detto che, agendo il governo e l'educazione morale immediatamente e direttamente sulla volontà dell'educando,

---

(1) Cfr. L. Gockler, *La pédagogie de Herbart*, Paris, Hachette, 1905, pag. 320-42; N. Fornelli, *La pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*, Roma, 1886; Id. *Il fondamento morale della pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*, Roma, 1886; Id. *Il nostro ideale nell'educazione*, Roma, 1887.

non vi è alcuna ragione di farne due parti distinte e separate (1). Quindi molti pedagogisti ammettono la divisione della pedagogia in due parti: *educazione immediata* o *educazione in senso ristretto* ed *educazione mediata* ossia *istruzione*. *Erziehungs- und Unterrichtslehre* è il titolo comune di molti trattati tedeschi, come, per esempio, lo Schwarz, il Niemeyer, il Curtmann, lo Stöchl, l'Ohler, il Dittes, lo Schrader, lo Schmid, il Lindner, il Baumeister, il Benecke, ed in Italia il Lambruschini, nei suoi due libri *Dell'educazione* e *Dell'istruzione*, mentre Ausonio Franchi accettava tale partizione nelle sue *Lezioni di pedagogica*.

Quindi, secondo questi, la pedagogia si partirebbe in pedagogia in senso ristretto o dottrina dell'educazione o della condotta morale (*Lehre von der Führung*) ed in didattica o dottrina dell'istruzione o dell'insegnamento (*Lehre vom Unterricht*).

Lo Stoy a queste due parti ne aggiunse una terza, la quale tratta dell'igiene pedagogica. L'innovazione introdotta dallo Stoy è stata poi seguita da altri, e fra questi anche dal Toischer, il quale divide la pedagogia in largo senso o scienza dell'educazione in tre parti fondamentali: 1° *Die Lehre von der Pflege oder pädagogische Hygiène* (*Diätetik*); 2° *Die Unterrichtslehre* (*Bildungslehre*) *oder Didaktik;* 3° *Die Lehre von der Zucht* (*Erziehung in engeren Sinne oder Führung*) *oder Pädagogik in engeren Sinne* (*Hodegetik*).

Guglielmo Rein, nell'opera *Pädagogik in Systematischer Darstellung* (1902), divide la metodologia pedagogica, cioè la dottrina dei mezzi dell'educazione, in didattica ed odeghetica, cioè in dottrina dell'istruzione ed in dottrina dell'educazione morale, e suddivide la didattica in didattica generale e didattica speciale, e l'odeghetica in dottrina della dietetica, dottrina del governo dei fanciulli e dottrina dell'educazione morale.

Fra la partizione del Toischer e quella del Rein vi ha questa differenza, che, mentre il primo, coordinatamente alle altre due parti della pedagogia, pone la dietetica, l'altro invece la pone come una parte dell'odeghetica. Per il primo insomma le parti della metodologia pedagogica sono tre: la dietetica, la didattica e l'odeghetica; per l'altro invece sono due: la didattica e l'odeghetica; però l'odeghetica comprende, come parti subordinate, la dietetica, il governo dei fanciulli e l'educazione morale.

La tripartizione dell'educazione telica data dall'Herbart corrisponde a tre fasi distinte dell'azione educativa: la fase nega-

(1) Il prof. G. Cesca (*Principî di pedagogia generale*, pag. 105) chiama *arbitraria* la divisione fra *governo* ed *educazione morale*.

tiva rappresentata dal governo, quella positiva mediata rappresentata dall'istruzione e la positiva immediata rappresentata dall'educazione morale. Il governo mira a togliere gli ostacoli ed a preparare il terreno; l'istruzione cerca di formare nell'educando un mondo di rappresentazioni, preparando il suo animo per l'educazione morale, la quale rappresenta lo scopo ultimo dell'educazione. Occorre tener distinte queste tre fasi e questi tre aspetti dell'azione educativa (1). Fra il governo e l'educazione morale, sebbene ambedue si dirigano direttamente alla volontà dell'alunno, vi ha un gran divario: il governo non guarda che al presente, si fonda su mezzi coercitivi e non mira che al mantenimento dell'ordine ed alla rimozione degli ostacoli ed a preparare nell'alunno ed intorno ad esso un terreno favorevole per l'opera educativa; l'educazione morale invece mira a formare l'interno dell'alunno, si dirige alle sue più alte attività intellettuali, tende a svolgere l'individualità dell'educando e prepara l'autonomia individuale, il *self-government*, che è il termine ultimo dell'evoluzione individuale e di quella sociale. E però l'ufficio precipuo dell'*educazione* dovrebbe essere di « introdurre, con appropriato *tirocinio educativo*, nella mente degli uomini il concetto e l'abito della libertà, ragione e limite di se stessa, della *libertà responsabile*. E' questo, in poche parole, il vasto campo in cui, secondo noi, rimane circoscritto l'oggetto e lo scopo dell'educazione moderna ». Con queste elevate parole un acuto interprete del pensiero herbartiano in Italia chiudeva, or sono venti anni, alcuni suoi studi sulla pedagogia dell'Herbart (2). Con le medesime parole io sono lieto di porre termine a questo lavoro che preannuncia e precede la trattazione del *Fine dell'educazione*.

---

(1) Il Gockler, dopo aver fatta la critica della partizione della pedagogia secondo l'Herbart, propone anch'egli una partizione della pedagogia in *quattro* parti: educazione *fisica, intellettuale*, del *sentimento* e della *volontà* (op. cit., pag. 331). Questa partizione non fa altro che riprodurre l'antiquata partizione di *educazione fisica, intellettuale* e *morale*, suddividendo l'educazione morale in educazione del *sentimento* e della *volontà*.

(2) N. Fornelli, *Il fondamento della pedagogia secondo l'Herbart e la sua scuola*, 3ª ediz., Paravia, 1891, pag. 71.

INDICE ALFABETICO DEI NOMI PROPRI

INDICE GENERALE

PARTE PRIMA.

PARTE SECONDA.